

Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Huelva

Prácticas en positivo
y propuestas de mejora



María Auxiliadora Camacho Ruiz



Fracaso escolar y
abandono educativo
temprano en Educación
Secundaria Obligatoria en
la provincia de Huelva.
Prácticas en positivo y
propuestas de mejora

María Auxiliadora Camacho Ruiz

EDITA:

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA

Monasterio de Santa María de las Cuevas.

Calle Américo Vespucio, 2.

Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla

www.unia.es

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA

COPYRIGHT: M.^a Auxiliadora Camacho Ruiz.

IMAGEN DE CUBIERTA:

Sabela Costoya Rodríguez.

FECHA:

2018

ISBN:

978-84-7993-337-1

DEPÓSITO LEGAL: SE 426-2018

*Esperando que la medicina devuelva la vista y el
oído, la enseñanza, suple ambos sentidos.*

Esquirol, J. (2002)

A Tito y Olalla, mis Emilios preferidos.

Índice

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL	13
1.1. Abandono y absentismo escolar, más allá de las pellas	13
1.2. Absentismo y abandono escolar en el marco social. La situación de España en relación al abandono escolar prematuro	16
1.3. Causas que explican el abandono escolar prematuro	26
1.4. Experiencias contra el abandono	37
1.5. El caso de Huelva y otros	56
CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	61
2.1. Diseño e Investigación	61
2.2. Objetivos, problemas y finalidades de la investigación	62
2.2.1. <i>Objetivos</i>	62
2.2.2. <i>Problemas de la investigación</i>	62
2.3. Aspectos metodológicos generales	63

2.3.1. <i>El análisis sistémico de la institución escolar</i>	63
2.3.2. <i>El estudio de caso: características de este modelo en la investigación educativa.</i>	64
2.4. Principios generales	65
2.4.1. <i>Fases del estudio y administración de los instrumentos de investigación</i>	66
2.5. Validez y fiabilidad y criterios de credibilidad.	73
2.6. Selección de los participantes:	74
2.7. Recogida y análisis de los datos: instrumentos	74
CAPÍTULO III. CONTEXTO E INFORME DE RESULTADOS	79
3.1. Contexto de la investigación	79
3.1.1. <i>Contexto del estudio</i>	79
3.1.2. <i>Contexto estudio intensivo: casos</i>	81
3.2. Informe de resultados	84
3.2.1. <i>Análisis singular de los casos: centro Norte y centro Sur. Características básicas.</i>	84
3.2.2. <i>Análisis intercasos de las categorías y conclusiones de proceso</i> ...	89
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES FINALES	149
CAPÍTULO V. BIBLIOGRAFÍA	155

Agradecimientos

Dicen que es de bien nacido ser agradecido. No sé qué tal persona resultaré pero tengo claro que, sin el apoyo de muchos, no podría haber realizado este estudio.

Mi primer agradecimiento es para los centros IES Puerta del Andévalo (San Bartolomé de la Torre) e IES Odón Betanzos (Mazagón) en los que hemos basado nuestra investigación y que nos han permitido acceder a sus instalaciones y vidas diarias para poder obtener un conocimiento lo más completo posible de las prácticas desarrolladas en ellos. Queríamos agradecerles, no solo la disponibilidad mostrada sino, sobre todo, ser referentes en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano, seguir pensando que la educación puede mejorarse y estar dispuestos a cambiar sus «formas de hacer» en busca de métodos más efectivos en dicha lucha.

Además, me gustaría agradecer a mi familia el apoyo mostrado durante el proceso y compartir conmigo el premio otorgado a dicho trabajo.

Esta investigación forma parte de una mayor realizada para mi tesis doctoral por lo que el asesoramiento ofrecido por mis directores Francisco J. Pozuelos y Javier García ha sido crucial.

Por último pero no menos importante, queríamos dar las gracias a la Cátedra Fundación Atlantic Cooper y la Universidad Internacional de la Rábida por difundir el conocimiento científico y alentar la investigación en el ámbito social.

Introducción

El fracaso escolar y abandono educativo temprano son dos problemas importantes en el sistema educativo español que tienen preocupada a toda la sociedad. De hecho, España se sitúa a la cabeza de los países miembros con más fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Es mucha la inversión que se ha realizado para intentar poner freno a esta situación sin embargo, el fracaso escolar y abandono educativo temprano parecen ser constructos más complejos de lo que puedan parecer a simple vista. Quizá sea necesario un trabajo más a largo plazo para conseguir los efectos esperados o tal vez sea necesario contextualizar mejor el fracaso escolar.

En este estudio vamos a empezar por analizar el fenómeno del abandono escolar temprano en Educación Secundaria Obligatoria e iremos describiendo otras muchas variables que interrelacionan en esta problemática.

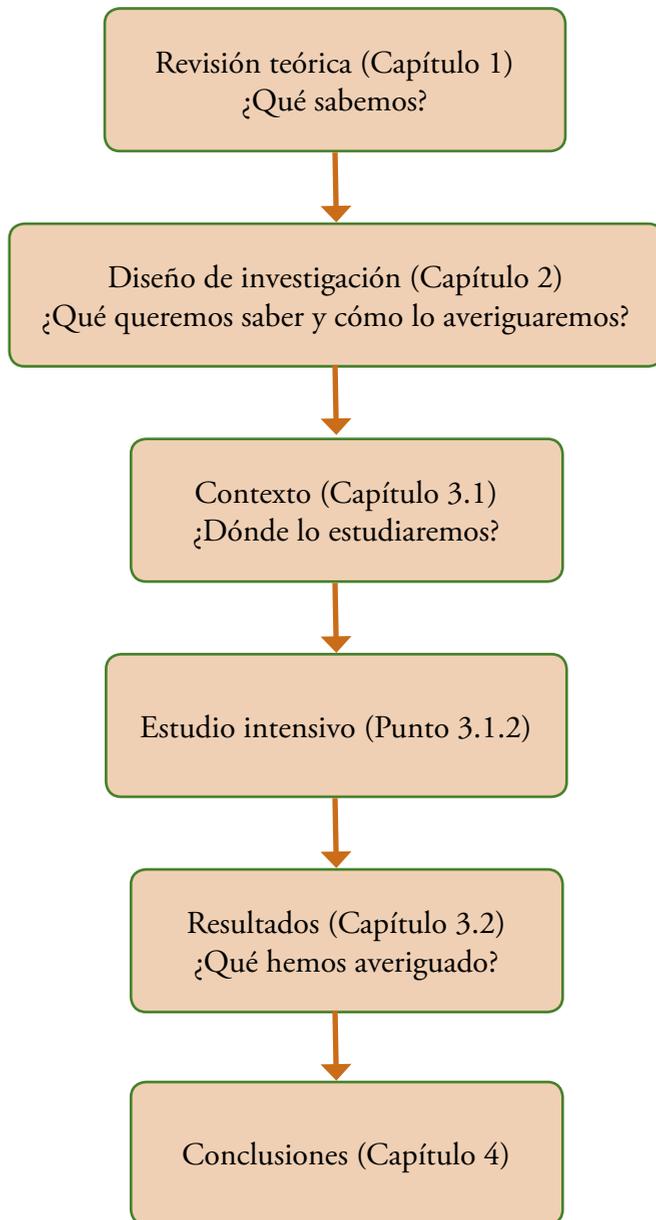


Figura 1. Cuerpo general de la investigación

Capítulo I

Marco conceptual

En este capítulo vamos a intentar aclarar una serie de conceptos que están en la base de nuestra investigación como es fracaso escolar y abandono. Son aspectos que se han convertido en problemáticas importantes en el centro de la gran discusión nacional que ha supuesto la Educación.

No todos en este debate educativo entienden lo mismo. Debido a esta situación, resulta difícil establecer conclusiones o proposiciones de mejora al analizar las aportaciones de los diferentes agentes participantes a nivel teórico (bibliografía) y práctico (participantes en la investigación). Por ello, dedicaremos este capítulo a intentar aclarar las principales concepciones en juego.

1.1. Abandono y absentismo escolar, más allá de las pellas

Abandono escolar y absentismo están íntimamente ligados puesto que el abandono escolar comienza como una forma de absentismo. Es decir, el alumnado que abandona definitivamente las clases en su centro educativo, ya inicialmente protagonizó faltas de asistencia en Educación Secundaria Obligatoria en incluso en Educación Primaria, hasta que estas se hicieron tan continuas que han acabado siendo abandono escolar.

Esta situación supone una problemática para Europa ya que plantea retos a la sociedad del conocimiento que se traducen en retos para la educación. Para ello, se requiere un proceso educativo complejo más allá de la obligatoriedad. Además, la sociedad del conocimiento plantea como nivel mínimo exigible a

los ciudadanos, la educación postobligatoria. Ya no hablamos del derecho a la educación de todos sino del derecho a cuánta educación (Naya y Dávila, 2006). La sociedad del conocimiento, según Vélaz y De Paz (2010), excluye a los no cualificados y esta cualificación cada vez exige más formación. Sin embargo, en nuestro país, aún falta conciencia de ello; de hecho, hasta hace poco existían muy pocas publicaciones sobre el tema.

Desde la Unión Europea existe una gran preocupación por el abandono escolar, sin embargo no siempre entendemos los mismos significados a la hora de describir este fenómeno. Es decir, en países como España, el abandono prematuro se referiría a aquellos adolescentes que abandonan su trayectoria académica antes de obtener la titulación de Secundaria Obligatoria (16-18 años), denominándose esta situación «abandono escolar temprano». Sin embargo, para la Unión Europea, y así lo define la agencia EUROSTAT, el abandono educativo temprano supone que entre los 18 y 24 años de edad se haya obtenido titulación de Secundaria Obligatoria como mucho (CINE 2 de la UNESCO) y no se continúe con estudios de la educación secundaria postobligatoria (CINE 3) ni se haya realizado actividad formativa en las cuatro últimas semanas a la medición.

En 2001, en el Consejo Europeo de Bruselas comienzan a concretarse los objetivos de más y mejor educación a conseguir en los estados miembros para 2010. La Unión Europea se planteaba para 2010 un 90% de escolarización hasta los 18 años y más de un 85% con titulación postobligatoria superior. A pesar de este objetivo, España no ha conseguido alcanzarlo existiendo grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas. Dada esta situación, se abre una nueva agenda de compromisos para 2020 insistiendo en la reducción del abandono educativo temprano al 10%

Para Faci (2011), existe una diferencia entre abandono educativo temprano y el simple abandono. Este último, solo indica que el alumnado ha abandonado sus estudios pero no hace referencia ni a qué edad ni en qué niveles educativos (**Figura 2**).

Fernández Enguita, Mena, L. y Rivière, J. (2010) al hablar de fracaso escolar señalan hasta tres casuísticas diferentes:

- Alumnado que no termina la Educación Secundaria Obligatoria.

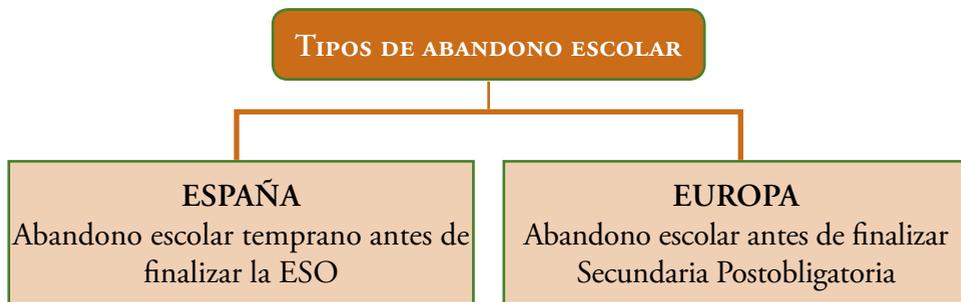


Figura 2. Diferencias entre tipos de abandono

- Alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria (por límite de edad) y no obtiene la titulación.
- Alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria con titulación pero no continúa estudios posteriores.

Dependiendo de la clasificación que se use, parece ser que hablaremos de unos datos u otros en este tema (Gracián, 2009). Además, existen otras problemáticas asociadas al término de fracaso y abandono educativo. Estas tienen que ver con la forma de medir el mismo: ¿cuándo decidimos que un alumno/a ha fracasado?, ¿son objetivos los rangos usados para dicha decisión?, ¿dependen estos criterios de la normativa del momento, del centro, del profesorado o del grupo-clase?

Todos estos aspectos nos hacen ser cautelosos a la hora de hablar de cifras, causas e intervenciones en este campo.

En nuestro estudio, siendo conscientes de nuestra realidad socioeducativa ya comentada, utilizaremos el término *abandono educativo temprano* en las mismas condiciones que el contexto europeísta para poder hacer uso de la bibliografía existente de forma responsable sin manipulación. Sin embargo, cuando hablemos de aspectos como las causas o experiencias para su erradicación o disminución sabremos que, en nuestro contexto, se refieren especialmente para la Educación Secundaria Obligatoria, que es donde la gran mayoría de nuestro alumnado se plantea el abandono, generalmente, tras un historial de fracaso escolar como ya veremos en el apartado de las causas.

A continuación ofrecemos un análisis del dial que supone el paso desde el absentismo hasta el abandono escolar.

1.2. Absentismo y abandono escolar en el marco social. La situación de España en relación al abandono escolar prematuro

Es muy complejo analizar el fenómeno del absentismo y abandono escolar en el marco social. Sin embargo, debido a la actual preocupación que los países miembros tienen sobre el abandono escolar temprano, existen numerosos estudios contemporáneos sobre dicho fenómeno.

El abandono educativo temprano en España lo estudia el Instituto Nacional de Estadística (INE) a través del análisis de determinados ítems que aparecen en las Encuestas de Población Activa (EPA) que se cumplimentan por hogares. Desde 2001 a 2009, se estudiaron las EPA (concretamente los sujetos de 16 a 24 años) y se llegaron a las siguientes conclusiones (Bolívar, 2009):

- El abandono educativo temprano en España se produce a edades muy tempranas por lo que es a estas edades cuando hay que tomar medidas preventivas ya que, en la actualidad, pocos incentivos existen para continuar con los estudios debido a la desazón generalizada en la juventud sobre sus futuros.
- El 24% de la población entre los 19 y 24 años no posee la Educación Secundaria Obligatoria y el 32% no tiene estudios postobligatorios.
- A los 16 años, el 44% de su población son repetidores (una de las causas relacionadas con el abandono educativo temprano) o han abandonado los estudios.
- Casi un 25% del alumnado de 1.º de la Educación Secundaria Obligatoria abandona antes de finalizar la etapa.

Serrano y colaboradores realizan en 2013 un estudio sobre el abandono educativo temprano en España. En el informe publicado sobre dicho estudio se muestra la evolución del abandono educativo temprano en España desde el 2000 hasta el 2013 y su comparativa con Europa (**Figura 3**). Podemos observar en el siguiente gráfico cómo el abandono educativo no empieza a

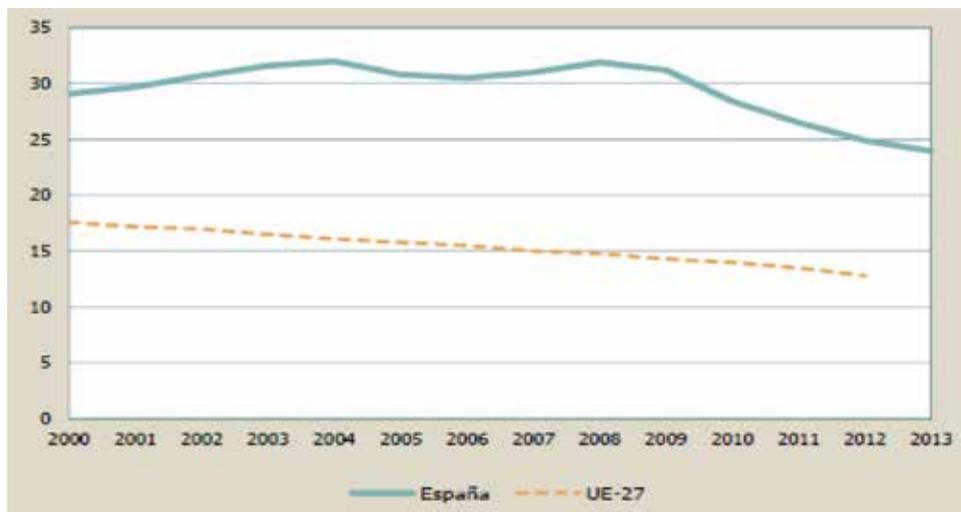


Figura 3. Evolución del abandono educativo temprano en España y Europa.
Fuente Estudio BBVA-IVIE (2013)

descender hasta 2009, sin embargo, en Europa ha descendido a niveles muy superiores a la media española como hemos comentado anteriormente (Figura 3).

En 2014, según el INE se volvieron a presentar resultados de las EPA en relación al abandono educativo temprano y se presenta un 25,6% para los hombres (es la más alta de todos los países de la UE y duplica la cifra de la UE-28 (12,7%)) y 18,1% para las mujeres (también duplica la cifra de la UE-28 (9,5%)). En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo. El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre superior en los hombres.

Dada esta situación, se abre una nueva agenda de compromisos para 2020, como ya comentamos, insistiendo en la reducción del abandono educativo temprano al 10%.

Es cierto que ha existido una mejoría en cuanto a la reducción del abandono educativo temprano en España desde 1992 según Faci (2011) pasando del 40,4% al 25,6% para los hombres y 18,1% para las mujeres en 2014.

Según De la Villa en el periódico *Huelva Información* del 4 de enero del 2010, el 65% del alumnado que repite en la escolaridad básica acaba descolgándose de ella en la E. Secundaria por lo que las repeticiones pueden conver-

tirse en desencadenantes de mayor fracaso escolar y de abandono educativo temprano.

Por unas y otras razones, la reducción del fracaso escolar y el abandono educativo temprano siguen siendo tareas pendientes al no haberse alcanzado los objetivos propuestos por la Unión Europea para 2010. También es cierto que España lleva diez años de retraso en la lucha contra el abandono educativo temprano.

Algunos autores señalan que esta mejoría de las tasas de abandono educativo temprano en España puede deberse, precisamente, a la crisis económica y laboral que haya hecho a muchos jóvenes volver a las aulas. Sin embargo, Rose, directora del Informe de la UNESCO (2012), dice que, lejos de llamar a las aulas, la crisis hace que los jóvenes pierdan la confianza en la formación pudiéndose traducir en más abandonos.

De cualquier forma, los datos de la Encuesta de Población Activa reflejan que a mayor nivel de formación, los índices de paro descienden, por lo que puede concluirse que, a más educación, mayor tasa de estabilidad laboral. En el mismo informe, se señalan también tres problemas principales de la educación en el mundo que afectan a España igualmente. El primero de ellos es que el progreso educativo en todos los países ha decaído con respecto a años anteriores. El segundo es que los sistemas educativos en Secundaria parecen estar diseñados más para excluir que para incluir. El último de los principales problemas de la educación global es que los países desarrollados han reducido las inversiones propias en educación y, por tanto, las ayudas a la educación en países en desarrollo.

En 2009, el Consejo Económico y Social realiza un Informe sobre la situación del Sistema Educativo en España. En sus resultados, llamativamente, el 30% del alumnado presenta fracaso escolar, es decir, un porcentaje muy parecido al del alumnado que abandona de forma prematura la escuela. Una conclusión que podría extraerse de estos resultados es que el abandono educativo temprano puede venir precedido de fracaso escolar.

En 2009, en vista de los porcentajes que España presentaba en relación al abandono educativo temprano, se crea la Conferencia Sectorial de Educación monográfica sobre abandono educativo en la que Gobierno y Comunidades Autónomas aprobaron un plan para reducir el abandono escolar temprano. De

igual forma, se constituyó una Mesa Permanente sobre abandono escolar temprano que tenía como misión realizar un seguimiento al plan mencionado.

Según Calero, Gil y Fernández (2011b), el abandono escolar temprano puede entenderse en nuestro país por las características de este en los últimos años, como ha sido el rápido crecimiento económico que ha supuesto la contratación de muchos jóvenes con baja cualificación y baja diferenciación salarial con empleos de mayor cualificación.

Para conocer cuáles son los costes económicos del abandono escolar temprano, el anterior autor y sus compañeros han realizado una simulación comparando la situación del alumnado con abandono educativo temprano y una ficticia en la que no existiese abandono educativo temprano. Concretamente, se ha supuesto que se obliga a toda la población a poseer una titulación postobligatoria y se calculan en veinte años los costes comparándolos con los actuales según la teoría del capital humano en la que se miden rendimientos salariales asociados a la educación (Becker, 1993). Según este estudio, se producen mejoras macro y microeconómicas, entre otras razones por la incorporación de la mujer al empleo. Algunos autores, sin embargo, no ven tan claro el que un mayor nivel de formación en las mujeres produzca de forma directa más y mejor oportunidad de ser empleado. Además, señalan que existirían mejores salarios y mayor empleabilidad. Igualmente, se producen otros beneficios no monetarios o adicionales como los relacionados con la salud.

Psacharopoulos (2008) es de los pocos autores que han analizado los costes del abandono educativo temprano en Europa, EEUU y Canadá. Según este autor, existen beneficios privados, sociales y fiscales (**Figura 6**):

Privados: afectan especialmente al alumnado desertor. Estos datos son más visibles a partir de los 24 años en la población estudiada.

- En *salud* (Groat y Maasen Van Den Brink, 2005), se entiende que a más educación habrá más salud porque se posibilitará un mejor manejo de la información, habrá más prevención, se desarrollarán mejores hábitos, se elegirá mejor el lugar de residencia, se desarrollará una mejor salud mental y habrá una mayor satisfacción laboral. Además, como consecuencia de todo lo anterior, se tomarían menos medicamentos, habría menos accidentes y menos dolencias como molestias de espalda o colesterol alto.

- En el *consumo y ahorro* (Arrow, 1997) se cree que a más educación más ahorro y un consumo más responsable, más ecológico y mejor uso del ocio en una oferta cultural mayor y más variada.
- En las *familias*, se eligen a cónyuges con más formación y, por tanto, se duplican los anteriores beneficios. Los hijos tendrían menor riesgo de abandono educativo temprano y mayor probabilidad de realizar estudios universitarios. Existiría una mejor planificación familiar, una mejor relación entre padre-madre e hijos/as y un mayor desarrollo cognitivo de estos por la transmisión intergeneracional.

Sociales: a más educación mayor crecimiento económico de la región, más empleo (Muñoz, Carrera y Antón, 2009), menor índice de criminalidad, mayor cohesión social por mayor conocimiento de las normas. Se reducirían las desigualdades sociales y habría menor riesgo de pobreza.

Fiscales: a más educación mayor recaudación de impuestos, menores gastos públicos en salud, educación...

Área	Beneficios no monetarios potencialmente existentes
Hábitos de salud	Mayor uso de los cuidados sanitarios.
	Mejores hábitos de salud: tabaco, alcohol, alimentación y ejercicio físico.
	Mayor calidad del lugar de residencia.
	Mejores condiciones de salud laboral.
	Mayor satisfacción laboral.
	Menor mortalidad.
	Mejores condiciones de salud (mejor condición física, peso saludable, prevención de enfermedades, salud mental).
Pautas de consumo y ahorro	Mayores opciones de ocio: mayor satisfacción obtenida y desarrollo de nuevos sectores.
	Menores dificultades y mayor eficiencia en determinados mercados con problemas de información.
	Mayor propensión al ahorro y mayor rendimiento del mismo.
Familia y entorno cercano	Mayor nivel educativo del cónyuge.
	Mayor desarrollo cognitivo y mejores resultados educativos de los hijos.
	Mejor salud del cónyuge e hijos.
Beneficios sociales	Menor riesgo de exclusión social y mayor movilidad social.
	Menor conflictividad y criminalidad.
	Mayor cohesión social y participación cívica.

Figura 4. Resumen de los principales beneficios no monetarios descritos por la literatura. Fuente. Calero, J.; Gil, María y Fernández, M. (2011a)

Según Pérez Gómez (2012), las características de las escuelas contemporáneas son: fracaso, abandono escolar e insatisfacción general, desigualdades sociales cada vez mayores que la escuela no acierta a compensar, transmisión de un conocimiento academicista que no se adapta a las necesidades de la sociedad actual ni favorece el desarrollo personal de los futuros ciudadanos, campos del saber estancos y separados artificialmente, asimilación del modelo educativo al industrial, aulas masificadas, falta de plazas ofertadas en diferentes estudios, alternativas insuficientes, descontextualización del aprendizaje, aburrimiento y desmotivación por parte de todos, currículum excesivamente extenso, enfoque individual y obsesión por las calificaciones (resultados).

En nuestro país, se detecta ya una tasa de empleo mayor cuanto mayor es el nivel de formación (Figura 5).

Nivel educativo alcanzado	Tasa de actividad	Tasa de desempleo
Abandono educativo temprano	83,8	29,5
Educación Secundaria	85,5	20,4
Educación Superior	89,0	13,8

Figura 5. Tasas de actividad y de desempleo de la población de 25 a 29 años de edad, según nivel de formación alcanzado (2009). Fuente: Calero, J; Gil, M.^a y Fernández, M. (2011a)

En 2010, el Parlamento Andaluz crea un grupo de trabajo para la convergencia educativa con España. El informe que difunde los resultados de dicho estudio destaca la elevada ratio de las aulas andaluzas como una de las debilidades de nuestro sistema educativo por lo que se recomienda una mayor dotación de personal educativo para acercarnos al modelo europeo de éxito educativo (*Huelva Información*, 18/01/2010).

Por su parte, Toscano, secretario general del PP en Huelva, alerta en el periódico *Huelva Información* del 26 de enero del 2010, del 37% de fracaso escolar en la provincia, 7% por encima de la media andaluza, por lo que cree necesario crear un foro a través del cual poder crear un diagnóstico sobre dicha problemática.

Según Villar (catedrático de Fundamentos del Análisis Económico de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y responsable de la investigación realizada para la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas en 2012) declaraba que los resultados obtenidos en abandono educativo temprano tanto en los valores más altos como en aquellos más bajos están relacionados con un conjunto de factores individuales, familiares, escolares, sociales y políticos que por sí mismos de forma individual no podrían explicar el fenómeno.

De la Cruz y Recio (2011) realizan un estudio para la Fundación 1.º de Mayo de Comisiones Obreras dentro del Observatorio Social de la Educación. Este estudio versa sobre el abandono educativo temprano y concluyen que el alumnado que abandona tempranamente lo hace antes de los 19 años no volviendo a la escuela para conseguir titulaciones superiores, por lo que la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Media son las etapas en las que se producen la mayoría de estos abandonos.

La importancia de conseguir una titulación superior en las nuevas generaciones tiene relación, como ya hemos comentado, con el crecimiento económico del país.

Según Faci (2011), España tardó mucho en entender las consecuencias de la reducción del abandono educativo temprano, y no es hasta 2006, con la Ley Orgánica de Educación, cuando se comienza a intervenir en este problema. Señala este autor que el 26,9% de los estudiantes de Secundaria Obligatoria en Andalucía no obtiene el título de la etapa, es decir, uno de cada cuatro estudiantes fracasa académicamente.

En España, según Navarro (2011), se desarrollan buenas prácticas contra el abandono educativo temprano aunque no se generalizan por rigidez del sistema educativo o falta de publicidad. Todas ellas coinciden en que es necesario personalizar los procesos de aprendizaje, fomentar el desarrollo afectivo y emocional, dar mucha importancia a la familia y luchar por la coherencia entre la educación reglada y la educación social (Escudero 2009).

La Federación española de municipios y provincias (2006) señala, al respecto que el absentismo y abandono escolar afectan principalmente a sectores de población marginales y familias despreocupadas con la escolarización y educación de sus hijos/as, creándose así un círculo vicioso en el que esa primera despreocupación favorece el absentismo y este la marginalidad de nuevo (**Figura 6**).



Figura 6. Relación marginalidad-Absentismo

Según Glasman (2003), citado por García (2005, 353), el problema del absentismo y abandono suele relacionarse con un alumnado de barrios deprimidos socialmente y con un gran número de inmigrantes. Esto supondría, según García (2005), una muestra de los aspectos aún sin solucionar de la educación de masas. Es decir, se ha ampliado la formación y los años en los que debemos permanecer en ella para ofrecer una formación básica y suficiente a toda la población pero no hemos resuelto el que todos quieran esa formación y deseen permanecer los años propuestos en ella.

Las consecuencias sociales de este abandono prematuro, según dicho autor, confirman la teoría antes expuesta de la ciclomarginalidad.¹ Esto es debido a que estos jóvenes no adquieren la formación básica necesaria para acceder a la sociedad con garantías de éxito por lo que siempre están en desventaja.

Tras la revisión bibliográfica realizada, podemos diferenciar varios grupos sociales que se verían afectados por el abandono escolar (Figura 7).

- *Minorías étnicas.* Este alumnado parece correr riesgo de absentismo o de rechazo a la escuela por no compartir el idioma de la escuela, por no estar en situación regular en la comunidad, por no sentirse acogidos e identifi-

1. Teoría según la cual los alumnos que proceden de zonas marginales rechazan la educación como formación, como medio de integración y acaban marginándose más aún al no poder acceder a los recursos de la sociedad para llevar una vida normalizada

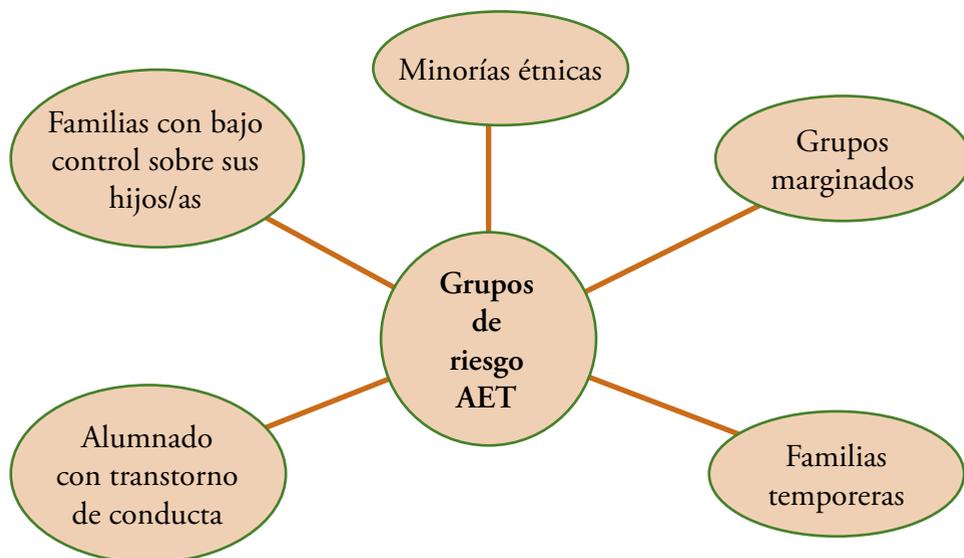


Figura 7. Grupos de riesgo del abandono educativo temprano

cados con la cultura de la escuela y otros. No se trata de una cuestión de choque meramente cultural sino que tendrían que darse otras situaciones como dificultades en la integración social o posibles problemas económicos y/o políticos.

- *Familias temporeras*. Al cambiar habitualmente de residencia por motivos laborales, toda la familia se desplaza y, en algunos destinos, permanecen poco tiempo por lo que no siempre matriculan a los hijos/as en todos los destinos en los que residen mientras trabajan en dicha localidad. Este fenómeno se da en familias españolas y también extranjeras.
- *Grupos marginados*. La marginalidad, como ya hemos visto, es un factor dificultante de la integración en todos los aspectos de la vida de una persona. Las personas que proceden de ámbitos marginados cuentan con menos recursos de base para acceder en igualdad de condiciones a la sociedad en la que deben integrarse y desarrollarse. Por esta razón, encuentran problemas para sentir como propios los valores y normas de una cultura dominante en la que no están representados.

- *Alumnado con trastornos de la conducta* que presentan una oposición férrea a todo lo que conlleva normas y autoridad, cómo puede ser la escuela y se niegan a asistir a esta.
- *Familias con bajo control sobre sus hijos/as*. Estas familias no presentan una especial oposición a la escuela, muchas la ven incluso como algo bueno pero se muestran incapaces de obligar a sus hijos/as a acudir a ella por su bajo control paternal. Sus hijos e hijas no suelen tener que esforzarse para nada en sus vidas y en el momento en el que el centro educativo le supone un esfuerzo lo rechazan. Además, son jóvenes que deciden en todo momento qué quieren hacer y cuándo en sus días a día por lo que si deciden no acudir al centro educativo, las familias no consiguen convencerlos de que lo hagan.

1.3. Causas que explican el abandono escolar prematuro

Es realmente difícil hablar de causas del abandono escolar temprano de forma tajante y unilateral ya que se trata de un fenómeno complejo, como ya hemos visto, influenciado por numerosas variables que no siempre provocan los mismos resultados en todos los casos. A las principales variables o causas que podemos observar en el tema del abandono escolar podríamos añadir otras muchas secundarias que no siempre son fácilmente observables y que pueden relacionarse de diferentes formas con las anteriores provocando diferentes reacciones. El abandono se trata de un fenómeno multicausal y complejo.

Según lo comentado en el apartado anterior y analizando los grupos de riesgo del absentismo podríamos hablar de causas:

- Personales: trastornos de conducta, desmotivación.
- Sociales: influencia del grupo de iguales.
- Culturales: idioma diferente, no identificación con la cultura escolar.
- Económicas: problemas económicos para hacer frente a gastos escolares como transporte, necesidad de trabajar los menores para ayudar a la familia.
- Educativas: patrones educativos familiares inadecuados.

Sin embargo, como ya hemos comentado, ninguna de estas causas por sí misma tienen por qué provocar abandono escolar ya que no suelen darse solas en la vida real sino interrelacionadas varias de ellas.

En el estudio realizado por Mena y otros (2010) «Fracaso y abandono escolar en España», se han realizado numerosas entrevistas a alumnado que ha abandonado prematuramente la educación. Extraído del análisis de estas entrevistas, estos autores destacan como causas señaladas del absentismo las siguientes:

a) Causas socioculturales

- Pérdida de valor de los estudios. «Presumir de suspensos.» No se percibe relación entre estudio, trabajo y sueldo.
- Satisfacción inmediata. No se valora el esfuerzo ni la satisfacción diferida. Se quiere dinero inmediato. Ocio nocturno temprano. En cuanto al futuro: «ya me lo solucionará alguien».
- Barrio o zona (periféricos, marginales) en la ciudad, o zona deprimida (pueblos pequeños) en área rural. Incluye a los que vienen de un centro de primaria determinado. También la idea de comunidades cerradas, que impiden conocer otras opciones.
- Ser gitano, en especial las chicas a partir de los 12 años.
- Ser inmigrante, mal escolarizado, con bajo nivel formativo para su edad en el momento de acceso, que habla otro idioma o se incorpora a mitad de curso.

b) Causas familiares

- Clase social de los padres. Profesión. Nivel de estudios. Situación laboral (paro, desarraigo laboral).
- Empleo de los hijos en el ámbito familiar (futuro) y como ayuda (actual).
- Expectativas de utilidad de la formación y la cultura. Percepción familiar de la necesidad del título y del sistema educativo como algo impuesto: no hay sanción si se fracasa en la escuela.
- Familias desestructuradas y problemáticas.
- Quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituidas, monoparentales).

- Fin del modelo tradicional familiar (madre en casa). Poca convivencia con los hijos, ausencia paterna.
- Relación de la familia con el centro educativo: falta de implicación o de interés de la familia, incomparecencia a reuniones.

c) *Causas institucionales*

- Currículo común obligatorio, impuesto y rígido que impide diversificar muy teórico y poco flexible. No hay alternativa para los que lo rechazan, que van «obligados».
- Bajo nivel educativo en primaria, por promoción automática o por características de los centros concretos.
- El sistema no compensa las deficiencias de origen sociocultural, porque faltan medios (por ejemplo, trabajadores sociales en centros educativos).
- El paso de primaria a secundaria supone un cambio de la relación profesor-alumno.
- Una peor atención directa al alumno y una relajación del control.
- Los docentes: no hay renovación en la forma de enseñar, están poco formados pedagógicamente. No saben cómo recuperar los retrasos de los alumnos. Según un artículo publicado en *El País* (Jiménez, 2006), un alto número de casos de desmotivación, conflictividad y abandono en las aulas se produce porque el alumnado no se siente interesado en lo que allí se desarrolla debido a la falta de aptitud del profesorado para transmitir y dinamizar, falta de control familiar en la educación de sus hijos/as y desvinculación con sus intereses «naturales» según la edad y hábitos de estos.

Según el Informe Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), en el 91% de los centros pertenecientes a la OCDE se realiza habitualmente evaluación del profesorado, en España este porcentaje se reduce al 64%. Según los directores que han participado en la investigación anterior, el 36% de los profesores/as españoles no han participado de evaluaciones formales. Esto podría hacernos pensar que sin evaluación se reducen las posibilidades de reflexionar sobre la práctica para introducir mejoras. Sin embargo, en el ranking anterior, Finlandia está justo por debajo nuestra en cuanto a

profesorado que no ha sido evaluado formalmente (26%), según los directores. Y parece que la mayoría de la comunidad educativa ve en Finlandia un buen ejemplo a seguir en cuanto a política y resultados educativos. Todo esto nos hace pensar, primero, que hay que tomar con cautela las estadísticas; segundo, preguntarnos qué se entiende por evaluaciones formales para los directores; y tercero, plantearnos a qué otro tipo de evaluaciones puede estar sometido el profesorado español o finlandés para poder justificar las diferencias en cuanto a rendimiento educativo relacionándolo con la evaluación del profesorado. Posiblemente, los resultados educativos de un país dependan de muchísimos más aspectos que la evaluación formal del profesorado (Fernández, 2005).

- Otras instituciones con responsabilidad en el tema (ayuntamientos, inspección) no se preocupan, o no son eficaces en su respuesta ante las situaciones planteadas desde los centros; por ejemplo, se hacen partes de absentismo pero no se toman medidas.
- Imagen del centro concreto: dependiendo de la reputación, provoca la concentración del alumnado con unas características determinadas (buenas o malas).

d) Causas atribuibles al individuo

- Falta de capacidad intelectual por naturaleza.
- No le gusta estudiar, desinterés por el contenido.
- El desfase entre el conocimiento del alumnado y el del grupo genera aburrimiento y desmotivación.

Cebada Álvarez en Lucas (2011) señala que el abandono escolar es uno de los problemas más graves de nuestro sistema educativo en el que todos tenemos responsabilidades (**Figura 7**). En primer lugar, la educación no posee el prestigio que merece por la alta función que supone para la sociedad por lo que es función de la Administración otorgar el prestigio que profesorado, alumnado y la educación en general se merece.

En segundo lugar, existe la profecía autocumplida en el alumnado que ha escuchado constantemente «así no vas a llegar a ningún lado», «no te esfuerzas por nada», «vas de fracaso en fracaso sin levantar cabeza». Este alumnado hace

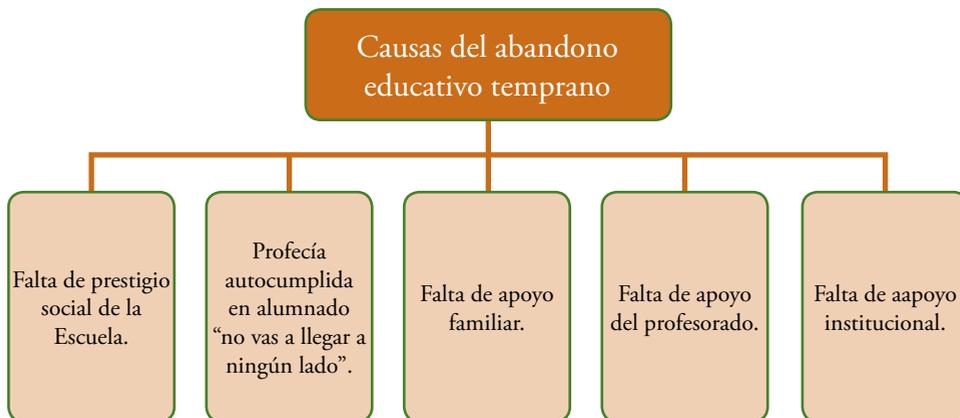


Figura 8. Causas del abandono educativo temprano

suyo esos comentarios por falta de autoestima y, tal vez, de apoyo, por lo que acaban abandonando.

En tercer lugar, las familias tienen una gran responsabilidad debiéndose preocupar de la educación de sus hijos/as adecuadamente tanto de los resultados académicos como de sus amigos y problemas de desarrollo y personales.

En cuarto lugar, también el profesorado (según el profesor Cabada) tienen un papel muy importante al sentirse profesorado de todo el alumnado, al saber organizarse para tener tiempo en la detección de dificultades de su alumnado, al implicarse en la resolución de dichas dificultades valorando qué grado de causalidad tiene el propio profesorado y centro, al incluir y no excluir.

En último lugar, las instituciones son parte implicada en el problema del abandono al diseñar criterios de selección del alumnado que excluyen o incluyen, priorizar la inclusión por encima de la excelencia, posibilitando la vuelta a los estudios en todos los casos y el mercado laboral que fomente la cualificación laboral superior y no se aproveche de la mano de obra fácil poco cualificada (Figura 8).

Según Fernández Enguita (2010), la institución escolar es la institución de las clases medias y altas cualificadas, es decir, la clase cultural influye más que la económica en el éxito/fracaso escolar. Así lo reconoce Villacañas (2015) quien señala que el nivel sociofamiliar del alumnado solo es predictor del fracaso escolar (tesis histórica de fracaso escolar por nivel socioeconómico bajo) en tanto en cuanto el sistema educativo no es capaz de ofrecer respuestas educativas

a todo el alumnado. Este autor aporta otra teoría según la cual, cuando un alumno/a se involucra en su aprendizaje se convierte en predictor de éxito escolar independientemente del nivel socioeconómico de origen.

Igualmente, Gruthrie y Klaude (2014) habla de *literacyengagement*, que afecta al éxito escolar en función de una serie de aspectos relacionados con la cultura que se desarrolla en el centro y no con nivel socioeconómico de origen como el nivel de comprensión de textos que se trabaje con el alumnado y los efectos positivos en el alumnado asociados a la lectura y escritura adquiridas en la escuela. El profesorado, por tanto, tiene capacidad de mejorar las expectativas que se puedan crear sobre el alumnado en función de su nivel socioeconómico de origen.

Según Fernández Enguita (2014), la escuela puede paliar la brecha de la familia y viceversa, sin embargo, cuando ambas fallan, el problema es irreversible. Este problema, vendría dado, además, por el exceso de acreditacionismo de nuestro sistema educativo ya que se castiga a quien no obtiene el título, establecido institucionalmente, con la repetición o la exclusión sin retorno.

Sanra Cruz, E. y Olmedo, A. (2012), señalan que el mercado laboral ha provocado desigualdades sociales que reflejan las desigualdades en la escuela. Las políticas neoliberales entienden que, para paliar estas desigualdades, hay que gestionar la escuela, precisamente con los mismos principios del mercado laboral que han originado estas desigualdades (competitividad, racionalidad y clasificación entendida como dualidad).

Según Uruñuela y recogiendo a Rué y colaboradores, el absentismo es un rechazo del menor a la escuela caracterizada o influenciada por unos factores *predeterminantes* como pueden ser los sociales, psicológicos y/o familiares y otros *detonantes* como el sentimiento de pérdida de la autoestima, choque entre intereses del alumno y los de la escuela y la complicidad familiar.

Uruñuela da especial interés a los factores provenientes del centro escolar y señala que deben tenerse en cuenta tres aspectos como son el currículum, la organización del centro y el tipo de relaciones que se establecen en el mismo.

Según las teorías estudiadas, existen dos corrientes fundamentales a la hora de explicar las causas. Una de ellas, liderada por autores como Bernstein, aluden a las causas culturales y, la otra, con autores como Goldthorpe, que argumentan cuestiones económicas a la hora de hablar de absentismo y fracaso escolar.

Desde este punto de vista, en el centro pueden encontrarse varias causas por las que un alumno/a rechaza asistir a clase y/o abandona definitivamente como puede ser un currículum estático y rígido, relaciones entre profesorado y alumnado verticales y jerarquizadas, normas internas del centro muy estrictas, impermeabilidad hacia el exterior y escasa colaboración con el entorno, mínima relación de cooperación con las familias, inadecuados o inexistentes procesos de tránsito entre etapas y/o ciclos, atención a la diversidad ausente o ineficaz, acción tutorial pobre... No es fácil que un alumno/a desee permanecer cinco horas diarias encerrado en un centro pasando sentado la mayor parte de la jornada lectiva y con normas estrictas que tal vez no comparte sobre el comportamiento a seguir y que, en muchos casos, choca frontalmente con lo establecido en casa. El centro escolar debe ser consciente de ello y hay que pensar en el centro escolar como espacio en el que compartir y aprender. Sin embargo, el centro educativo también debe ser un espacio en el que poder divertirse, entretenerse y reírse (Figura 8).

Es cierto que los índices de abandono en España son elevados. Sin embargo, actualmente están volviendo a las aulas algunos de aquellos alumnos/as que la abandonaron prematuramente. Las razones que argumentan son las siguientes:

- Se han quedado fuera del mercado laboral porque este cada vez exige más cualificación al tener menos demanda de mano de obra.
- Condiciones laborales precarias para los poco cualificados, lo que les lleva a desear mejores condiciones y necesitan más formación para ello.
- Existencia de centros de «segunda oportunidad» como los centros de adultos con una metodología y dinámica muy diferentes a los Institutos de Educación Secundaria.

Podemos resumir los principales factores implicados en el abandono educativo temprano en el siguiente esquema entendiendo esta problemática como algo global en el que todos los factores están interrelacionados, como ya hemos comentado en más de una ocasión (Figura 9).

Según el informe español Talis, (OCDE 2013), la situación de los centros españoles no es muy dispar a la del promedio de países de la OCDE, en algunos aspectos presentan condiciones hasta más halagüeñas. Habría que plantearse entonces qué hace que tengamos peores resultados a dicho promedio y si existe una evaluación realmente objetiva y fiable.

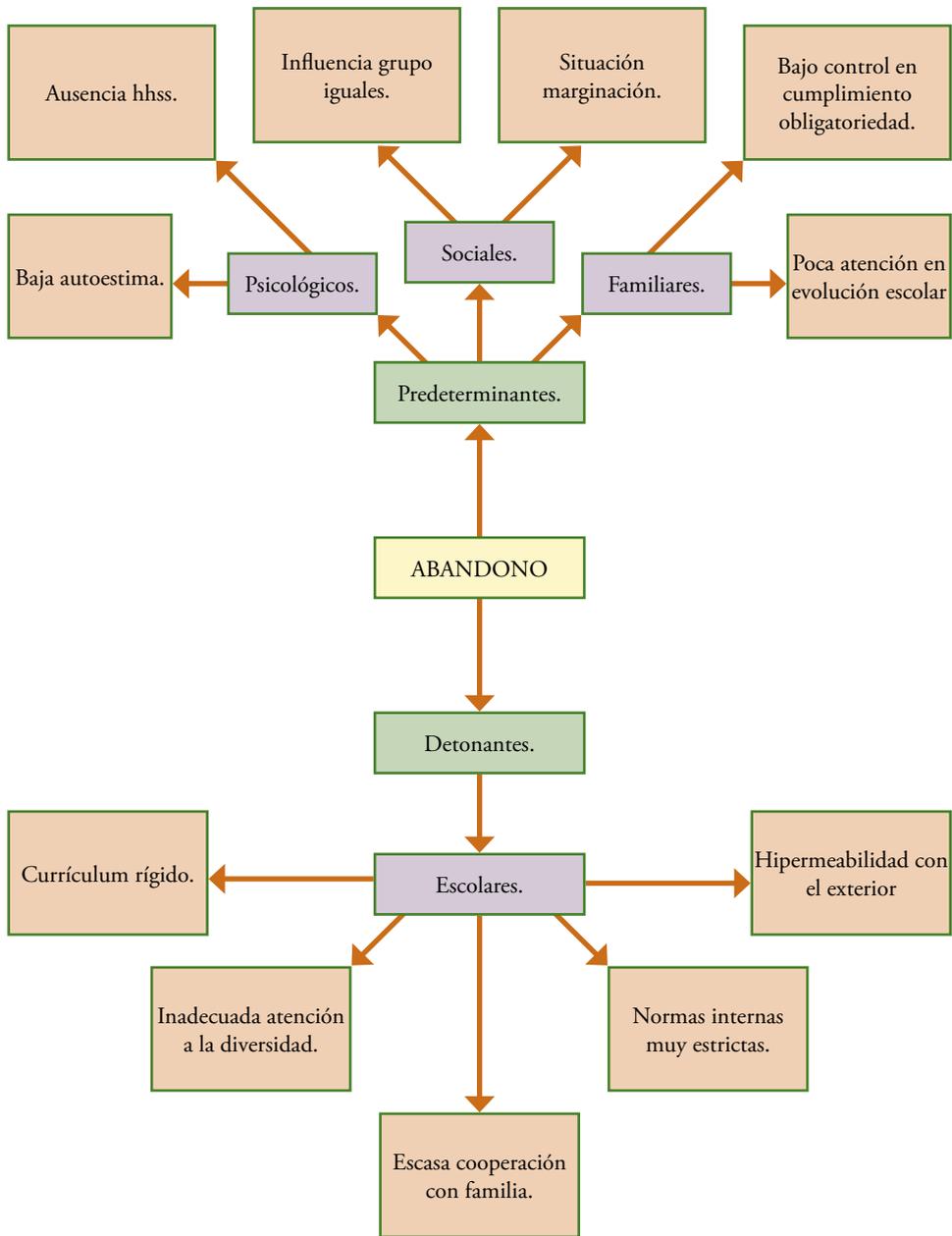


Figura 8. Predeterminantes y detonantes del abandono

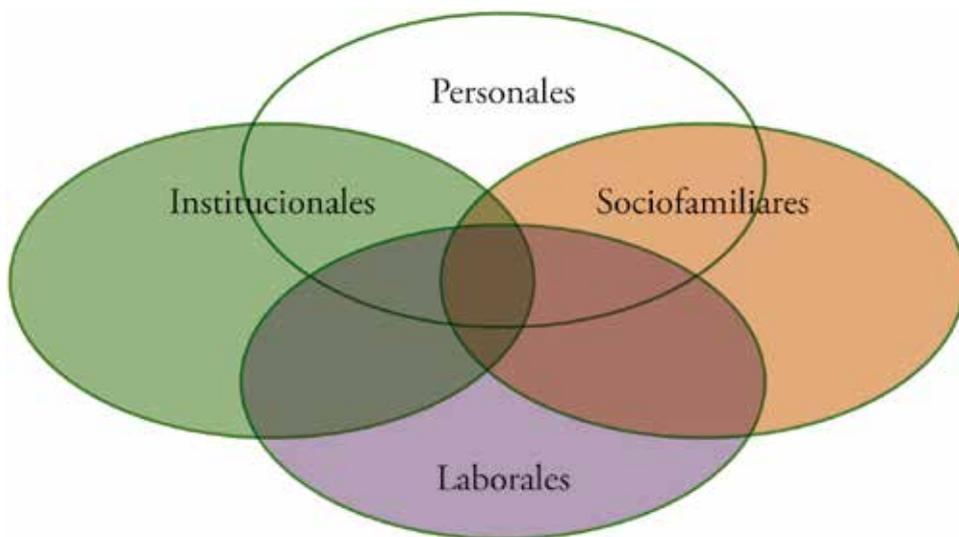


Figura 9. Factores implicados en el abandono educativo temprano

	España	Promedio OCDE
Mujeres con respecto a hombres en el profesorado	59%	67%
Formación específica realizada por profesorado para la docencia	97,5%	90%
Profesores en centros con más del 30% de alumnado desfavorecido socioeconómicamente	14%	19%
Ratio de alumnos por profesor	12	12
Profesorado que dice trabajar en centros donde falta personal	6/10	5/10

Figura 10. Comparativa entre España y OCDE según resultados Informe Talis, OCDE 2013

Según un estudio de la OCDE-Consejo Escolar del Estado (2002), el alumnado que quiere estudiar es porque le gusta (80%) frente a un pequeño porcentaje de alumnado que quiere estudiar aunque no les gusta. Parece ser, por tanto, que el alumnado que abandona y quería estudiar sufre un proceso de «desenganche progresivo» de la escuela. Las medidas más efectivas para combatir este hecho son aquellas que se ponen en marcha de forma precoz.

El alumnado «desenganchado» acumula historial de fracaso, de rechazo, no se siente identificado con la cultura de la escuela y el abandono es un modo de autoafirmarse.

Todo el alumnado disfruta cuando se le reconoce el éxito alcanzado por lo que todo alumno/a puede disfrutar aprendiendo, siendo responsabilidad del profesorado que esto sea así.

Una parte del alumnado no quiere estudiar pero entiende que es el único medio para conseguir un buen empleo o un estatus social adecuado en un futuro por lo que su motivación en los estudios es baja y corre alto riesgo de abandono. Además, en la actualidad, la cualificación profesional no parece ser garantía para alcanzar dichas metas por lo que existe desengaño hacia los beneficios de la educación.

Otro grupo del alumnado estudia por presiones familiares, siendo el entorno una de las variables con mayor capacidad de influencia en la decisión de continuar o abandonar los estudios. Esto supone que los programas de prevención e intervención contra el abandono educativo temprano deben actuar en las familias, grupo de iguales y entorno más inmediato.

Por último, existen alumnos/as escolarizados que permanecen en la escuela porque consideran que, actualmente o con la edad que tienen, es lo mejor que pueden hacer. En años anteriores, los jóvenes poco cualificados accedían fácilmente al mercado laboral con condiciones laborales aceptables. Sin embargo, como ya hemos comentado, ya no se da esta situación por lo que seguir estudiando es lo único que puede hacer la juventud.

Mena y otros (2011) apoyan la idea del «desenganchamiento» del alumnado hacia la escuela de forma paulatina, no puntual. Este fenómeno es llamado también *rechazo escolar*, sentimiento de no pertenencia o desvinculación y se inicia en la Educación Primaria.

Según los anteriores autores, se produce un desapego generalizado en la sociedad como fruto de la falta de autoridad o reconocimiento social que la escue-

la tenía. Sin embargo, lo que provoca abandono es algo más que esto, hablamos de un historial de desenganches progresivos que van haciendo al alumnado de Educación Secundaria ver el abandono como algo posible o irremediable. Para

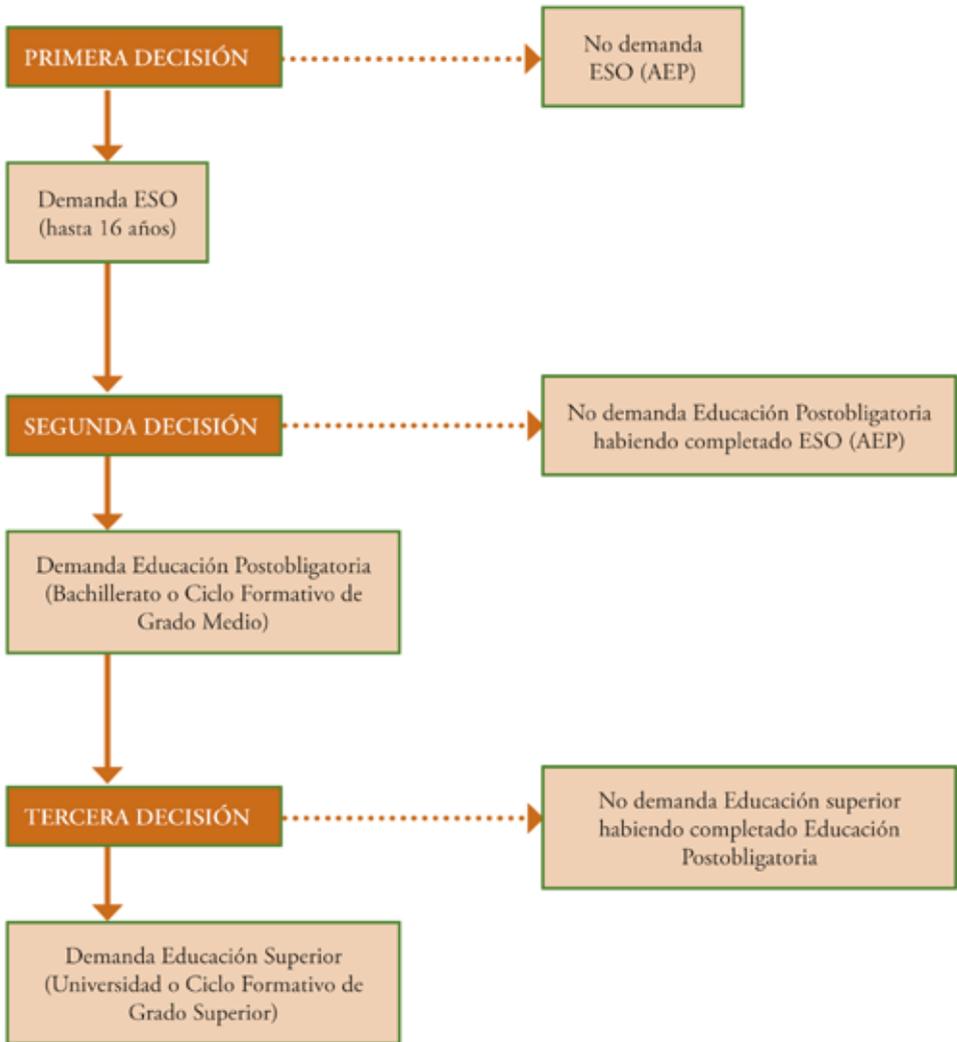


Figura 11. Planteamiento de las opciones educativas de los individuos a partir de los 16 años en España (2007). Fuente: Calero, y otros (2011a)

muchos de ellos, es una liberación por su enfrentamiento más o menos explícito a la institución.

Es el sistema educativo, quien considera estos casos como de fracaso escolar pero no el alumnado que abandona, es el sistema educativo quien decide hasta qué edad es obligatorio estudiar, qué nivel de formación alcanzar y con qué requisitos.

Por su parte, Petrongolo y Segundo (2002) señalan que las decisiones de continuar o no los estudios a los 16 años vienen determinadas por factores culturales y sociales del hogar de procedencia. Vaquero (2011) y Muñoz de Bustillo, Antón, Braña y Fernández Macías (2009) confirman igualmente esta teoría (**Figura 11**).

1.4. Experiencias contra el abandono

La lucha contra el absentismo y abandono escolar no cuenta con demasiada tradición en nuestro país, como pudimos leer en el primer punto de esta revisión bibliográfica, por lo que las experiencias en este sentido aún no son muy numerosas.

En el caso concreto del absentismo, desde 2001 se publican una serie de instrucciones para trabajar el tema del absentismo y, sobre todo, desde 2003, año en el que se aprueba el Plan para la prevención, seguimiento y control del absentismo, se comienza a trabajar más seriamente el tema del absentismo en nuestros centros escolares. Son actuaciones marcadas por ley y las que se llevan a cabo en la mayoría de los centros actualmente, sin embargo, estas medidas están más dirigidas al seguimiento y control y pocas pistas dan sobre la prevención del absentismo en los centros.

Según Vaquero (2011), la educación y formación permiten una segunda oportunidad ya que ofrecen más cualificación y un mejor acceso al mercado laboral por renovación profesional, estabilidad, etc., por lo que programas como Formación Profesional Básica, Educación Secundaria para Adultos, Escuelas Taller, Casas de Oficio y enseñanza a distancia son experiencias muy valiosas en cuanto a segundas oportunidades en la vida de muchos jóvenes. Además, las becas y ayudas al estudio permiten el acceso y la continuidad en los estudios a un alto número de alumnado convirtiéndose en medidas de intervención altamente valiosas.

Programas como el de Diversificación Curricular, según este autor, tienen una experiencia altamente demostrada en la consecución de titulación para alumnado que, de cualquier otra forma, habrían tenido más dificultades suponiendo una alternativa al abandono. Vaquero (2011) señala que es necesario mejorar el nivel educativo de la población en general para contrarrestar la herencia familiar por lo que hay que seguir apostando por la inversión pública en educación. La LOMCE sustituye estos Programas por Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento a realizar en 2.º y 3.º, devolviendo al alumnado que supere 3.º en estos Programas a 4.º ordinario. Esto, entendemos que supone un obstáculo importante en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano ya que el alumnado que vuelve a 4.º se encuentra con un currículum y organización educativa muy diferente (más profesorado, ratio mayor de alumnado o más materias) a la cursada en los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento pudiendo suponer una dificultad notable a la consecución de la titulación de Educación Secundaria Obligatoria.

Otras ideas de intervención en el fracaso escolar y abandono escolar temprano son el aumento de la atención a la educación compensatoria retrasando los itinerarios educativos, flexibilizando el currículum y apostando por una transversalidad efectiva (Alegre y Benito, 2010).

Aspectos como la formación al profesorado, la atención a la diversidad y el uso de las Nuevas Tecnologías deben ser puntos referenciales en este aspecto (Bolívar, 2005).

Revisando las posibles causas del abandono escolar, según los autores leídos, podríamos identificar una serie de vías en las que actuar para trabajar la prevención. Estas vías estarían relacionadas con cada uno de los grupos en los que se han detectado posibles causas del absentismo y/o abandono escolar (Figura 12).

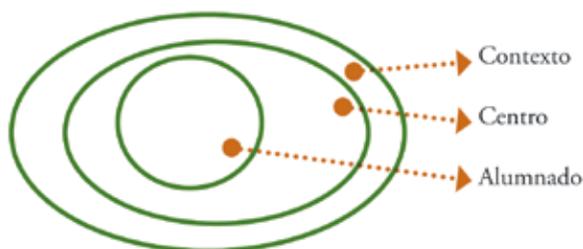


Figura 12. Áreas de intervención contra abandono educativo temprano

Parece que uno de los principales focos sobre el que debemos actuar para reducir y/o eliminar el abandono escolar prematuro se presenta en el propio centro escolar. Como ya hemos visto, el abandono escolar es un rechazo del alumno/a al sistema educativo que se refleja en ese propio centro escolar. El alumno/a accede y se relaciona con el sistema educativo de nuestro país a través de los centros escolares, por lo que cuando un alumno/a, rechaza ir a clase, normalmente lo hace a ese centro en concreto y, dependiendo del nivel de rechazo generado, conseguiríamos que en otro centro no tuviese esos problemas o que su rechazo sea total a todo lo que «huela» a colegio/instituto.

Existen muchos aspectos dentro de un centro educativo en los que se pueden introducir cambios para conseguir un mayor acercamiento a los alumnos y una mayor identificación de estos con su centro. Desde esta perspectiva, es importante que los centros se conviertan en comunidades de aprendizaje en la que todos los sectores de la población socioeducativa tengan voz y exista un trabajo cooperativo más allá de meros trámites burocráticos (Pozuelos y Jiménez, 2001).

Según el Estudio sobre *Abandono Escolar Prematuro* llevado a cabo por la Consultora GFK (2006) en nombre de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, se plantean una serie de medidas que se podrían adoptar para reducir los niveles de absentismo en los centros escolares. Algunas de estas medidas son:

- A nivel de centro: disminuir el ratio de alumnado por profesorado en caso de alumnos/as desfavorecidos; sistemas educativos no segregacionistas; aumentar la oferta de programas postobligatorios; disminuir las repeticiones, en la medida de lo posible; mayor extensión en la Educación Infantil; aumentar el nivel de exigencias en cuanto al nivel formativo para la adquisición de puestos laborales; compartir experiencias positivas en temas de absentismo y abandono temprano entre diferentes países.
- A nivel de alumnado: tratar los posibles problemas físicos y/o psicológicos con programas de prevención y de fomento de la salud; programas de información y planificación sexual.
- A nivel de contexto: políticas de apoyo familiar para paliar dificultades, políticas de empleo y sociales para prevenir problemáticas socioeconómicas graves y programas de intervención sociocomunitaria.

Una de las medidas a nivel de contexto que podemos señalar en Andalucía es el convenio que se firmó entre la Consejería de Educación (a través del Servicio Andaluz de Empleo y su programa de Andalucía Orienta) y la de Educación que comenzó en el curso 2003-04 para ofrecer orientación al alumnado mayor de 16 años, con riesgo de abandono escolar, absentista o a punto de acabar la Educación Secundaria Obligatoria. Según el periódico *Huelva Información* (Europa Press, 23/11/2010), en 2010 se consiguió, gracias a este convenio, que el 75% del alumnado asesorado volviera al sistema formativo, bien a formación reglada o a formación permanente u ocupacional. Actualmente, algunas de estas actuaciones están enmarcadas en el Programa Emplea Joven (Decreto Ley 6/2014) como primera fase de implantación del sistema de Garantía Juvenil aunque el trabajo entre Educación y Empleo ya no está diseñado tan explícitamente lo que supone inconvenientes para el alumnado de nuestros centros en situación de riesgo de abandono educativo temprano.

La Federación de Municipios y Provincias (2006), al hablar del problema del absentismo señala que para solucionar este problema deben plantearse actuaciones desde una responsabilidad compartida. Algunas de las actuaciones que plantea esta Federación son:

- «Profundizar en los procesos de transición entre las etapas educativas, especificando las causas de riesgo de absentismo, activo y pasivo. En este ámbito conviene orientar la acción tutorial a la prevención, explicitando los tiempos, los espacios escolares y la diferencia curricular e incrementando y diversificando las experiencias de relación entre padres o familiares del alumnado de riesgo con los centros.»
- «En la intervención municipal, mediante el trabajo en red de los profesionales educativos, incrementando los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., situadas en el territorio del Centro donde están localizados los factores de riesgo; generando espacios *web* a escala municipal o intermunicipal, en el que se aborden infraestructuras, materiales curriculares que se hallen a disposición de los centros, del profesorado y del alumnado con mayor situación de riesgo; creando una mesa para la mejora de las oportunidades educativas, compuesta por una representación del poder político local y de las

diversas agencias formativas locales, inspección, centro educativos, servicios de apoyo escolares y servicios sociales.»

- «Al mismo tiempo, se consideran positivas las políticas de apoyo a los centros que favorezcan la socialización y el apoyo entre iguales y las políticas de apoyo a la primera infancia y a la formación complementaria del alumnado y de oferta de servicios educativos.»

Esta Federación señala que lo importante en este caso son los cambios culturales, haciendo conscientes a los centros educativos que tienen responsabilidades concretas en el tema de la prevención, seguimiento y control del absentismo.

Según García (2005), un centro desarrolla prácticas proactivas al abandono escolar temprano como medio para prevenirlo cuando tienen planificadas las actuaciones ante el abandono, desarrolla medidas de atención a la diversidad en pro de la integración y el tránsito entre etapas, desarrolla actuaciones inmediatas para recuperar a alumnos/as absentistas y colabora con otras entidades comunitarias. Según esta autora, la cultura escolar es muy importante influyendo negativamente aquellas culturas individualistas, balcanizadas y de colaboración artificial siendo las culturas colaborativas las más adecuadas para la lucha del

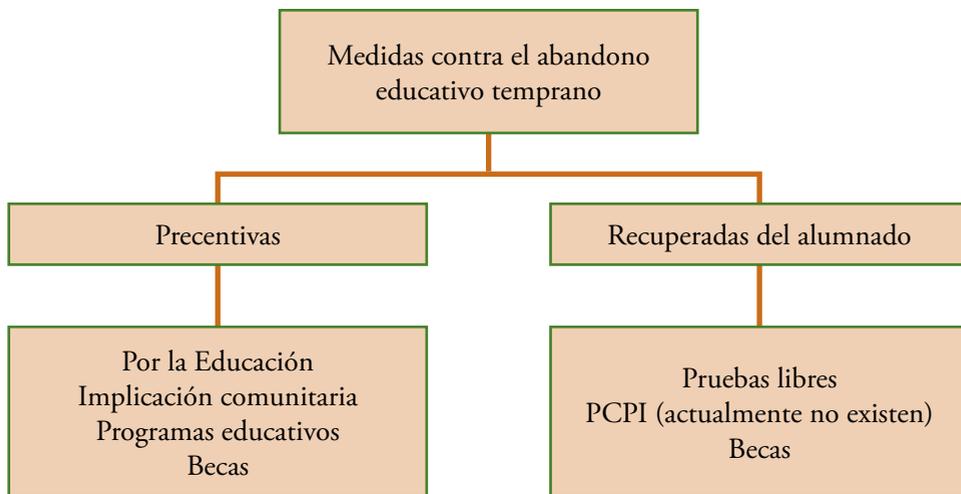


Figura 13. Medidas contra el Abandono educativo temprano

absentismo y el abandono escolar. Es importante así evitar prácticas como la de clasificar al alumnado en función de su desarrollo académicos o tener normas de disciplina coercitivas.

Existen prácticas para prevenir el abandono del alumnado prematuramente y también medidas o prácticas para intentar la vuelta a los estudios para aquellos que ya abandonaron tempranamente.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y las Comunidades Autónomas diseñaron el *Plan PROA* (Programa de Refuerzo, Orientación y Acompañamiento) como medio de colaboración entre las anteriores instituciones para dar respuesta a las necesidades de los entornos socioeducativos de los alumnos/as con programas de apoyo a los centros educativos. Estos planes se plantean como objetivos lograr el acceso a una enseñanza de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

Los Plan PROA pretenden crear entornos de prevención en los centros educativos a través de la mejora de las relaciones personales, el desarrollo del currículo, mayor oferta formativa o flexibilidad de espacios y tiempos. Los destinatarios de estos planes son los alumnos/as de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Las actuaciones se agrupan en los siguientes ejes: facilitar la asistencia regular a clase, acercamiento al centro y apoyo a este y comunicación familia-escuela.

Sin embargo, y según Pérez Gómez en el periódico *Escuela* del 11 de octubre del 2013, en los Presupuestos Generales del Gobierno para 2013 se han suprimido los créditos destinados a estos programas así como al Plan para reducir el abandono escolar temprano y otros. En Andalucía, estos programas se ponen de marcha, de nuevo, en el curso escolar 2012-2013.

Desde 1990, con la LOGSE, la educación es obligatoria hasta los 16 años, lo que ha forzado a legisladores a diseñar vías que permitan al alumnado menos motivado a finalizar las enseñanzas básicas y contar con la cualificación profesional mínima para enfrentarse al mundo laboral (Fullan 2010). Según el periódico *La Escuela* del 23 de septiembre del 2014, una de las medidas anteriores han sido los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI). El principal objetivo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial era que el alumnado desarrollase competencias profesionales básicas para un acceso al mercado laboral adecuado y la posibilidad de continuidad de estudios al facilitar la obtención de la titulación Educación Secundaria Obligatoria.

Actualmente, los Programas de Cualificación Profesional Inicial han sido sustituidos por Programas de Formación Profesional Básica (LOMCE) con varias diferencias como reducir la edad límite para su acceso a los 17 años, no ofrecer la titulación de Educación Secundaria Obligatoria en el segundo curso o reducir significativamente la oferta de estos programas. Estos cambios parecen obstaculizar la continuidad y permanencia del alumnado con riesgo de abandono educativo temprano en el sistema educativo según los propios afectados (profesorado y alumnado) en el reportaje de Carballar (s. f.). Actualmente, la Administración andaluza ha regulado Instrucciones que permiten la titulación al alumnado que cursa los programas de FPB. Sin embargo, sigue existiendo inestabilidad legal por lo que existe inseguridad en las posibilidades reales que puedan ofrecer estos programas al alumnado que accede a ellos.

Fuera del centro educativo también se han diseñado una serie de medidas para permitir la reincorporación a los estudios a aquellas personas que los abandonaron y poder así, continuar con una formación superior como son las pruebas de acceso a la Formación Profesional, las pruebas libres de obtención del título ESO y pruebas a realizar por los centros en los dos cursos posteriores a que el alumnado abandonara los estudios sin titulación con menos de 5 pendientes. La LOMCE presenta modificaciones en todas estas medidas que siguen concretándose a día de hoy sin conocer con exactitud el desarrollo de las mismas para los cursos siguientes.

Además, existe la modalidad de adultos para aquellos alumnos/as que abandonaron los estudios sin titulación y que desean obtenerla aunque no puedan cursar la ESO por haber agotado el límite de edad permitido, también existen los de Formación Profesional y Bachillerato para personas adultas así como pruebas libres para obtener la titulación de estos estudios.

La Orden 24 de septiembre del 2007 que regula los *Planes de Educación no formal* para personas adultas entre los que podemos destacar aquellos destinados a:

- Plan educativo de preparación para la obtención de la titulación básica. En ellos incluimos los cursos de preparación para la obtención de la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Planes educativos de preparación para el acceso a otros niveles del sistema educativo como por ejemplo, el acceso a ciclos formativos o acceso a la universidad para mayores de 25 años.

- Planes educativos para el fomento de la ciudadanía activa con contenidos relacionados con la introducción en las tecnologías de la comunicación, idiomas, patrimonio cultural...
- Otros planes educativos en virtud de la autonomía pedagógica de los centros.

Por otro lado, podemos hablar del sistema de Becas nacionales y autonómicas como medidas que favorecen la continuidad en los estudios así como la vuelta a ellos. Podemos destacar la *beca 6000* para alumnado con menos recursos y la *beca segunda oportunidad*.

Además de esta ayuda económica el *Plan de Apoyo a las familias andaluzas*, contempla otras medidas como aula matinal, comedor escolar, transporte escolar, ampliación del horario escolar, programa de gratuidad de libros de textos, ayudas al acceso a las nuevas tecnologías, cursos de natación como actividades extraescolares, programas de perfeccionamiento lingüístico en países extranjeros, asesoramiento y atención educativa en casos concretos y becas para estudios universitarios.

La *beca Adriano* ofertada en el curso 2014-15 surge de la Junta de Andalucía como medida para paliar el número de estudiantes que han dejado de recibir prestaciones económicas de las ayudas estatales al endurecer el Gobierno los requisitos académicos para ser beneficiarios de ella.

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre de 2013 argumenta en su justificación la reducción del fracaso escolar, el abandono prematuro y la repetición. Así como alude a la potenciación de talentos individuales. Sin embargo, diseña un sistema educativo con múltiples pruebas a lo largo de la E. Primaria y Secundaria para validar la continuidad del alumnado en dichas etapas y la titulación en estas. Además, el alumnado que presenta dificultades en 1.º de la ESO ya es dirigido a un programa educativo paralelo con unas salidas vocacionales muy determinadas por lo que Pérez Gómez en periódico *Escuela* del 4 de octubre del 2013 (en estudios previos a la publicación definitiva de la norma) entiende que no se consiguen los objetivos propuestos sino todo lo contrario. Se fomenta la repetición, la desmotivación del alumnado y por ende, el absentismo y abandono escolar ya que, como indican muchos estudios (Darling-Hammond, 2010; Willingham, 2009 y Davidson,

2011), el alumnado que abandona la educación no es por exceso de dificultad académica en el sistema sino más bien por aburrimiento.

Se necesitarán muchos años para poder evaluar realmente los resultados de esta nueva norma educativa en relación a la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.



Figura 14. Medidas en la lucha contra absentismo y abandono educativo temprano

Según Masip en «Las claves de una mejora sostenible» (2013) para solucionar los problemas de fracaso escolar del alumnado tendríamos que desarrollar los siguientes aspectos: una cultura de centro que promueva el sentimiento de identidad escolar y pertenencia del alumnado, adoptar acuerdos que impliquen al centro (no solo al aula), el objetivo educativo principal debe ser el aprendizaje comprensivo, con sentido para el alumnado, debe existir deseo de cambio y es imprescindible el compromiso del equipo directivo.

Según la Comisión europea «Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda europea 2020» que se emitió al Parlamento europeo, al Consejo europeo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones en 2012, la reducción del abandono educativo temprano pasa por:

- Todas las prácticas y políticas dirigidas a reducir el absentismo deben compartir los mismos principios:
 - Moral, ya que es imperativo garantizar el derecho de todos a una educación integral, completa y de calidad.
 - Posible, porque debemos partir del convencimiento de que es posible hacer las cosas mejor sin caer en fatalismos.
 - Inteligente, es decir, usar adecuadamente el conocimiento y aprender del camino.
- En los centros educativos deben existir espacios y tiempos para la autorreflexión y la autoevaluación de los procesos desarrollados en ellos y sus realidades (Inmbermón, 2007). Debe haber planificación de la acción y esta debe estar coordinada para aumentar la transparencia y democracia. Debe existir compromiso profesional por la inclusión y reducción del abandono educativo temprano con equipos directivos preparados y dispuestos al cambio además de un profesorado motivado y formado (González, 2006).
- Por su parte, la Administración es la responsable última de la reducción del abandono educativo temprano por lo que debe tenerlo como prioridad y diseñar políticas y programas teniendo en cuenta la realidad de forma objetiva porque para reducir el abandono educativo temprano también deben modificarse otros aspectos como el sistema financiero europeo que influye en la empleabilidad e independencia.

Desde la Unión Europea se solicita que las experiencias educativas se plasmen en conocimiento científico para orientar políticas educativas fundamentadas como señalan Cooper, Levin y Campbell (2009). Según la Comisión anterior, las comunidades de aprendizaje son la medida propuesta para reducir el abandono educativo temprano al 10% cumpliendo con la Estrategia del 2020.

El Programa Marco de Investigación de Europa fomenta y subvenciona proyectos de investigación de excelencia entre los que destacan los Proyectos Integrados entendidos como estudios interdisciplinares de gran magnitud (duración de cinco años y gran magnitud). Uno de estos proyectos se convocó para las Ciencias Sociales entre 2002-2006 concediéndose solo a INCLUD-ED (2006-2011) con la participación de catorce países y coordinado por el Centro

de Investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona.

El objetivo de este Proyecto es detectar tanto prácticas superadoras como excluyentes, grupos de riesgo y la relación entre educación y exclusión social. INCLUD-ED desarrolla una metodología comunicativa-crítica que no solo busca describir y comprender sino también transformar a través del diálogo entre investigadores y agentes sociales consiguiéndose poner al alcance de la sociedad los avances científicos y reduciendo los riesgos de subjetividad de los investigadores (errores por interpretación).

Según INCLUD-ED, las actuaciones que están obteniendo éxito en la lucha contra el abandono y fracaso escolar son las siguientes:

- El abandono escolar se produce por múltiples causas y diferentes trayectorias pero incide especialmente en unos grupos sociales determinados con altos índices de fracaso, problemas de convivencia y abandono como resultado de un desenganche progresivo. Así las buenas prácticas, irán relacionadas con el desarrollo de *altas expectativas, mejora de la autoestima, del éxito y rendimiento escolar*.
- *Retrasar el Tracking*, es decir, retrasar la segregación del alumnado por aptitudes o rendimiento favoreciendo que unos se dirijan hacia profesiones de éxito y prestigio y otros se quedan con baja cualificación reproduciendo las desigualdades sociales. En este caso, los itinerarios profesionalizadores, a pesar de acceder al mercado laboral antes, poseen condiciones laborales peores y a la larga se encuentran en una peor situación social (desempleo, sueldos precarios, inestabilidad). La Comisión Europea recomienda no iniciar el *Tracking* antes de los 13 años y posponerlo hasta finalizar la Secundaria Obligatoria.
- *Organización inclusora* del aula ya que en ellas existe *streaming* o prácticas segregadoras en la creación de grupos-aulas homogéneas. En ellos, los grupos de menor nivel desarrollan menos expectativas y presentan menor continuidad de estudios. Además estos grupos suelen coincidir con grupos sociales de condiciones socioeconómicas más precarias.
- El *streaming* reduce la autoestima y calidad educativa. A la diversidad del aula es necesario buscar medidas como *dotación de recursos al aula* (den-

tro, no fuera), no solo de especialistas sino de otras personas de la comunidad.

- En INCLUD-ED se han detectado *prácticas inclusoras* en el aula como: aulas heterogéneas con recursos personales dentro, desdobles no homogéneos, adaptaciones metodológicas no significativas, optatividad inclusiva teniendo todos derecho a las mismas y extensión del tiempo de aprendizaje con actividades académicas adicionales.
- *Participación decisoria y educativa de las familias* ya que la implicación de estas es fundamental. Sin embargo, esta implicación debe ir más allá de la información o colaboración puntual. Es necesaria la participación en la toma de decisiones, especialmente, las familias con riesgo de abandono.
- Pueden organizarse *acciones formativas* y puede haber participación de las familias en actividades del centro (de madres y padres porque estos últimos son muy importantes en la lucha contra el abandono escolar).
- *Comunidades de aprendizaje* de las que hablaremos más detalladamente a continuación por la frecuencia en la que esta medida es expuesta como buena práctica en la lucha contra el abandono escolar (Díez y Flecha, 2010).
- *Grupos interactivos* en el aula de forma que se forman grupos heterogéneos a cargo de un adulto cada uno de ellos con actividades variadas por las que van rotando los grupos de forma que se facilitan el aprendizaje entre iguales entre otros beneficios.
- *Prolongación del tiempo de aprendizaje* a través de actividades como horario abierto de biblioteca por las tardes o grupos de referencia con un adulto como dinamizador.

La implicación de las familias resulta fundamental para aumentar la calidad educativa así como prevenir el abandono educativo temprano y fomentar el éxito educativo. Sin embargo, existen diferentes formas de organizar esta participación de las familias como podemos ver en la **Figura 15**.

Formas de participación de las familias	
Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que se hayan tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones del centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
Consultiva	Las familias tienen un poder de decisión limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de órganos de gobierno del centro.
Decisiva	Los miembros de la Comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisiones. Las familias y los miembros de la Comunidad supervisarán la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la Comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños/as. Las familias y miembros de la Comunidad participan en la evaluación general de la escuela.
Educativa	Las familias y los miembros de la Comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto en el horario escolar como en el extraescolar. Las familias y los miembros de la Comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo a sus necesidades y peticiones.

Figura 15. Formas de participación de las familias.
Fuente. Cuadernos de Pedagogía, 429

Todas estas medidas pueden llevarse a cabo en los centros de forma aislada aunque es mucho más efectivo si se agrupan formando parte de un proyecto global a nivel de centro e incluso de localidad.

Cuando hablábamos de las causas señalábamos entre algunas de ellas las familiares. En este sentido, Menéndez (2015), propone algunas recomendaciones:

- Demuéstrale a tu hijo que le quieres no por sus éxitos sino por él mismo.
- Permítele que tome decisiones y dale responsabilidades acordes con su edad.
- Jamás le compares desfavorablemente con sus hermanos o amigos.
- Jamás le hagas sentirse inútil o culpable, anímale a confiar en sí mismo y a valorarse.
- Enséñale que no hay que desanimarse ante los primeros fracasos, que hay que ser tenaz y buscar alternativas, practicar para superarse.
- Fomenta la lectura desde pequeño, contando cuentos, haciendo que los cuente él, animándole cuando lea algo. Enséñale palabras nuevas y haz como un juego, que enriquezca su vocabulario, háblale mucho y con propiedad.
- Estate atento con sus éxitos, por mínimos que sean, esto le ayudará a ir superándose y a sentirse seguro.
- Enriquece su ocio. Que no vea solo la televisión cuando es pequeño. Enséñale programas adecuados, llévale a museos, cuéntale historias, haz que tenga contacto con la naturaleza...
- En fin, fomenta que tu hijo se quiera a sí mismo, se acepte, esté seguro y sobre todo que sea feliz.

Una de las medidas más comentadas últimamente por la bibliografía y la administración son las *Comunidades de Aprendizaje*. Estas se configuran como proyectos de transformación de las escuelas para luchar contra el fracaso escolar y solucionar problemas de convivencia a través de un trabajo cooperativo. La primera fase es la de *sensibilización* en la que se informa a la comunidad educativa del proyecto así como de sus beneficios y aportaciones científicas. En la segunda fase se desarrollaría la *toma de decisiones* en la que, una vez concienciados del interés en la comunidad de aprendizaje, es necesario tomar una serie de decisiones básicas entre los participantes en cuanto a conceptualización y organización. La siguiente sería el *sueño* en la que los participantes idealizan la escuela que desean, en esta fase participan todos los agentes del Centro (profesorado, familias, alumnos, equipo directivo...) y externos al centro (asociaciones, entidades...).

En la cuarta fase se procede a la *priorización de necesidades* u objetivos, según el análisis de la realidad realizado y los medios con los que se cuentan. Y en la última fase, se crea una comisión de trabajo mixta que coordina el proceso de

transformación. Por último, se produciría la fase de planificación en la que se establecerían aspectos importantes relacionados con funciones, agentes, tiempos, recursos o protocolos.

Para garantizar el éxito de una Comunidad de Aprendizaje es necesaria una alta implicación de sus participantes e incluir al contexto en la que se inserta desde un punto de vista extenso. Esto supone nuevos modelos de funcionamiento, más recursos a disposición del aprendizaje, mayor acercamiento al entorno y prevención de muchas dificultades.

En Andalucía, existe un gran número de centros adscritos a las comunidades de aprendizaje dentro de la Red andaluza de Comunidades de Aprendizaje y la normativa que las regula es la Orden 8 de junio de 2012. Esta Red pretende compartir recursos, experiencias e iniciativas llevadas a cabo por los centros en el desarrollo de sus proyectos. La Consejería competente en materia de educación tiene asignada la difusión de la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» y prestará apoyo técnico y organizativo para facilitar su desarrollo.

Las Comunidades de Aprendizaje son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Otra de las medidas con éxito en la lucha contra el abandono prematuro son las *Escuelas inclusivas comprensivas*. Según De Puellas (2006), la comprensividad se basa en ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todos los alumnos/as que llegan a la escuela. La traducción rápida de esta finalidad podría ser desarrollar el mismo currículum, las mismas prácticas y los mismos materiales. Sin embargo, estaríamos así entendiendo que los alumnos/as son, en el sentido de Rousseau (1759), *tabulae rasae* que llegan al centro sin ningún tipo de conocimiento ni experiencia anterior que los hagan diferentes los uno de los otros.

Las investigaciones y la experiencia de muchos años de escolarización masiva nos han demostrado que no es así. Los/as alumnos/as, en nuestro país, llegan a la institución escolar, unos con 3 años y otros con 6; esto significa que mínimo han

estado de 3 a 6 años aprendiendo y desarrollándose en un contexto diferente al de la escuela. Han aprendido sus primeras palabras, sus primeros modales, a relacionarse con los adultos y con los iguales de su contexto particular y llegan, por tanto, con muchísimas diferencias entre ellos. Para ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos/as es necesario que la escuela sea comprensiva, es decir, es necesario conocer a los alumnos/as, sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje y buscar los medios para que todos ellos consigan el objetivo principal que la educación se marca para esos niños/as en los diferentes cursos de la escolaridad.

A los malos resultados de la escuela española y andaluza en evaluaciones nacionales e internacionales hay que sumar el descontento del profesorado con el actual modelo educativo harto de constantes cambios normativos, empeoramiento de condiciones laborales, infravaloración social de sus funciones y aportación a la sociedad. Desde este hartazgo e insatisfacción, algunos profesionales de la orientación han decidido iniciar un nuevo modelo orientador. Raúl R. López (orientador de Equipo de Orientación Educativa de Huelva), en la Comunicación «Modelo de orientación sistémica para la inclusión educativa» presentada en el Congreso Internacional Barcelona Inclusiva 2014 explica el cambio producido en su práctica profesional de un modelo de orientación centrado en el alumnado y en el déficit de este a un modelo de orientación sistémico en el que las dificultades no son de un alumno o alumna concreto sino del aula entendida como espacio de convivencia y enriquecimiento (López, 2014). Las actuaciones se desarrollan en la globalidad del aula ofreciendo respuestas no solo al alumnado individual sino al resto de compañeros/as y profesorado. Las estrategias a desarrollar por todos los agentes son de corte inclusivo de forma natural. De esta forma se consiguen beneficios como mejora del clima de aula, motivación del alumnado y del profesorado, mejora de los rendimientos escolares, satisfacción personal de los docentes y mayor acercamiento a las familias como parte del aula.

Por último, no podemos dejar de mencionar las *Escuelas democráticas* (Feito y López, 2008) como medida preventiva del abandono escolar. Las escuelas de las sociedades democráticas deben participar de esta forma de vida social. Esto conlleva que todos tengan voz y voto en las decisiones importantes que regulen el funcionamiento de los centros.

Entre las medidas que las administraciones llevan a cabo para dar respuesta educativa al alumnado que puede presentar problemas para asistir a clase podemos destacar las siguientes:

Atención domiciliaria: existe maestros/as dependiente de la Consejería de Educación de Andalucía para ofrecer respuesta educativa al alumnado que, por motivos médicos, va a estar convaleciente durante un periodo prolongado de tiempo.

Aulas hospitalarias: se tratan de unidades docentes situadas dentro de los hospitales para ofrecer educación a los menores que se encuentran hospitalizados por diferentes motivos.

Aulas para temporeros: hoy en día, queda regulado el derecho a la educación que tienen los hijos/as de las familias temporeras en el sentido que está totalmente garantizada la escolarización de estos niños/as a través de escolarización por cambio de centro. Allá donde vaya la familia debe garantizársele una plaza en el colegio de la localidad en la que estén residiendo.

Además, numerosos ayuntamientos, debido a que necesitan mucha mano de obra en la agricultura principalmente de otras localidades e incluso países, han desarrollado un paquete de medidas para que esta necesidad quede totalmente respuesta.

Por ejemplo, existen servicios de transporte escolar desde las zonas rurales en las que habitan las familias hasta los centros educativos de la localidad correspondiente. También se han creado aulas para atender educativamente a estos niños/as en horario de tarde ya que sus padres/madres continúan trabajando.

Aulas en circos: Es un programa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) dependiente de la Subdirección General de Acción Educativa que se crea en el curso 87-88, con el objetivo de atender las necesidades educativas de los niños/as y jóvenes que viven en circos itinerantes por el territorio español. En la actualidad están en funcionamiento dieciséis aulas itinerantes.

Existen varias fundaciones que luchan contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. Por ejemplo, la Fundación Pioneros trabaja desde 1968 por combatir las desigualdades ofreciendo oportunidades educativas a la población de La Rioja. Algunas de las prácticas que ellos llevan a cabo exitosamente son:

- Programa de Promoción de calidad de vida infantil y familiar que se desarrolla en el tiempo de ocio buscando mejorar el desarrollo personal de los destinatarios.

- Programa de Medidas Judiciales en medio abierto en colaboración con el juez de menores para responsabilizar a los menores de sus actos, previniendo reincidencias y facilitando la cualificación profesional.
- Programa del área sociolaboral con un centro de inserción sociolaboral en el que se desarrollan talleres prelaborales para alumnado de entre 14 y 16 años y Programa de Cualificación Profesional Inicial (actualmente sustituidos por programas de Formación Profesional Básica) para los que abandonan la escuela.
- Programas del área de cooperación al desarrollo en Brasil apostando por la educación y el desarrollo económico autónomo.
- Programa de radio «en clave pionera» en la SER como espacio de reflexión y diálogo educativo.

Es igualmente importante la participación de otras administraciones como la de Salud ya que existe un alto porcentaje de alumnado con diversos trastornos que no están diagnosticados por lo que la intervención con ellos es complicada y el riesgo de abandono es considerable. Otra de las administraciones esenciales en la intervención contra el abandono educativo temprano es la de Empleo creando un sistema laboral que estimule la continuidad de estudios y no al contrario.

Freire (1999) y Marina (2010) defienden que estas intervenciones deben desarrollarse en los ámbitos locales, desde los municipios para cuidar los entornos más próximos de forma que es más fácil controlar y aprovechar los recursos disponibles creando «ciudades educadoras» o «ciudades amigas de la infancia» según UNICEF o «ciudades preventivas» como consiguió Nueva York en la década pasada siguiendo las aportaciones también de Tonucci. Desde el ámbito local se irían consiguiendo mejoras más extensas por efecto dominó. Recientemente, Marina Torres ha sido elegido para elaborar el nuevo Libro Blanco de la educación.

Para crear una intervención de éxito, las ciudades deben de ofrecer:

- Seguridad física y psicológica.
- Prácticas educativas que permitan relaciones positivas entre los diferentes grupos sociales.
- Normas y expectativas claras así como controles firmes.
- Relaciones de apoyo y buena comunicación.

- Promover la autonomía de los jóvenes.
- Integrar escuela y familia.

Ritacco y Amores (2011) ya nombrados anteriormente, contextualizan las buenas prácticas educativas en diferentes ámbitos:

- *En el contexto de aula.* Se propone individualización en la metodología, conocimiento exhaustivo del alumnado con sus dificultades y potenciales, fomento del aprendizaje significativo y planificación de oportunidades de éxito asegurado para todos y todas.
- *En la relación con el alumnado* son necesarias ratios más bajas, establecer relaciones de cercanía y fomentar el diálogo. La participación e implicación del alumnado es fundamental y transmitirles confianza en ellos mismos.
- *En la organización del centro* sería interesante desarrollar un modelo de escuela flexible en un ambiente democrático y colaborativo. El trabajo con agentes externos resulta fundamental en las buenas prácticas para el enriquecimiento del centro así como el establecimiento en el Plan de Centro de objetivos explícitos de mejora y prevención del abandono educativo temprano. El Departamento de Orientación debe establecerse como coordinador de estas prácticas potenciando el aprovechamiento de los recursos del centro como el profesorado de apoyo.

En conclusión, los principales requisitos que se defienden para poder hablar de buenas prácticas educativas son la horizontalidad en el trabajo entre agentes (democracia, negociación, cooperación...), flexibilidad a través de la personalización y el aprovechamiento de recursos entre otros y situar al alumnado como centro del proceso del Enseñanza y Aprendizaje (conocimiento del alumnado, diálogo, participación...) y seguimiento y control del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Desde 2010, el por entonces ministro de Educación, A. Gabilondo, intenta crear un pacto en Educación que promueva una educación de calidad integral aportando estabilidad al terreno educativo. Esto mejoraría muchas de las situaciones que provocan o influyen en el fracaso escolar como cambios continuos de leyes que producen inseguridad en el alumnado, profesorado y familia en torno al conocimiento del sistema educativo, exigencias en las etapas, con-

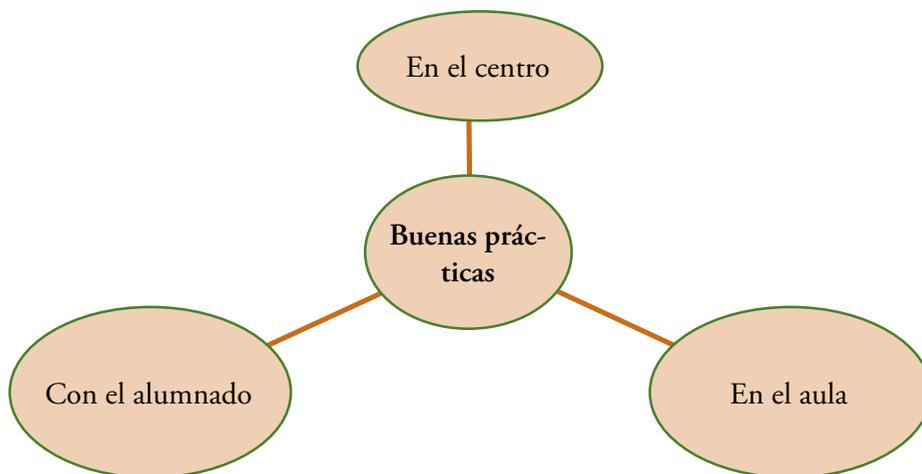


Figura 16. Buenas prácticas contra el abandono educativo temprano

tinuidad de estudios, medidas y programas de apoyo, recursos educativos entre otros.

Sin embargo, hasta la fecha este pacto no ha sido posible por diferencias que parecen ser irreconciliables entre los principales partidos políticos de nuestro país. Será difícil, por tanto, erradicar el absentismo, fracaso escolar y abandono educativo temprano si no somos capaces de negociar cómo lo haremos.

1.5. El caso de Huelva y otros

El fracaso escolar es uno de los mayores problemas educativos que podemos encontrar en esta provincia ya que el índice de abandono educativo temprano está 7 puntos por encima de la media andaluza y más del doble de la europea (37%). Por este motivo se han ido desarrollando una serie de actuaciones organizadas por diferentes agentes (Figura 16).

Entre los principales problemas que se detectan en la provincia de Huelva a la hora de hablar de fracaso escolar según Márquez (2014) son:

- Baja representatividad estudiantil y participación del alumnado en el funcionamiento del centro.

- Descontento general con el método de enseñanza-aprendizaje aplicado por el profesorado.
- Se produce mayor índice de fracaso escolar en centros cuyas unidades han sido organizadas sin atender a criterios pedagógicos y en centros en los que la asignación de las tutorías al profesorado tampoco se realiza en función de argumentos pedagógicos.

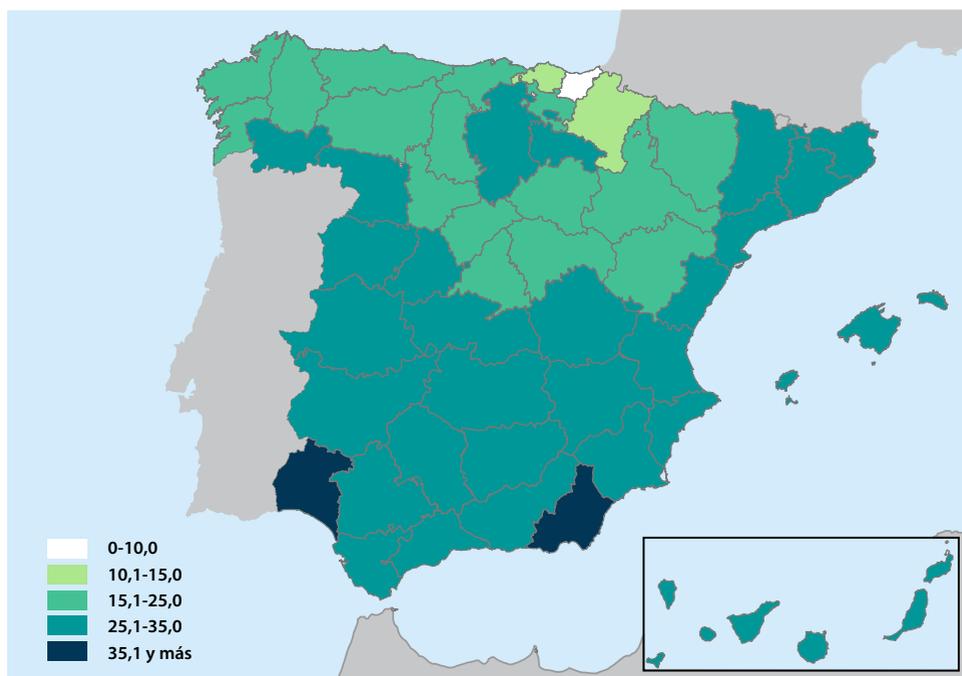


Figura 17. Distribución de los índices de abandono educativo temprano por provincias. Fuente Estudio IVIE (2013)

Todas estas medidas tienen una finalidad principal y es la de detectar grupos de alumnos/as en riesgo de fracaso escolar, abandono escolar prematuro y absentismo. Además de detectarlos, estas actuaciones buscan intervenir en dichos casos para prevenir que acaben abandonando los estudios de forma precipitada.

En *Huelva Información* del 14/10/2010, Hernández muestra la experiencia de las Escuelas de Padres creadas por la Concejalía de Familia, Servicios Sociales y Juventud del Ayuntamiento de Huelva en varios centros de la localidad onubense.

se. Estas escuelas de padres se inician en el curso 1999-2000 y ayudan a las familias a resolver dificultades con sus hijos/as como desmotivación hacia los estudios.

Como complemento de las anteriores Escuelas, se empezaron a desarrollar a partir de marzo de 2010 en Huelva cursos intensivos dirigidos a familias que no podían comprometerse con las Escuelas de Padres durante un trimestre. Estos cursos se desarrollaban durante dos horas en varias sesiones. La propuesta parte y es dinamizada por el Ayuntamiento de Huelva y entre sus objetivos encontramos desarrollar estrategias educativas a aplicar con los hijos/as.

Otra de las medidas desarrolladas en este sentido son las Escuelas abiertas dependientes del Plan local de Salud para mejorar la convivencia en los centros de forma que mejore el sentimiento de pertenencia del alumnado hacia el centro y la identificación con la cultura escolar. De esta manera, se previene el abandono educativo temprano por desenganche del centro.

Igualmente, en abril de 2010 se dinamizan una serie de talleres gestionados por la Diputación Provincial de Huelva en los diferentes distritos de la provincia para concienciar a las familias de la importancia de la educación y mejorar la comunicación dentro de ellas. Los talleres se han desarrollado durante tres tardes a la semana.

En el distrito Costa se llamaba «Proyecto Pirata» pero en otros ha adoptado diferentes nombres como «Trotamundos» o «Duende».

En zonas marginales con población en riesgo de exclusión social y, por tanto, de abandono educativo temprano se han puesto en marcha numerosas actuaciones y programas para favorecer el desarrollo de habilidades sociales, aumento de autoestima o reducción del fracaso escolar entre otros. Unos de estos programas es el «Ingenia» destinado a jóvenes de la barriada «Marismas del Odiel». En este programa el alumnado de mayor edad es monitor de los menores y se desarrollan talleres como manualidades, juegos y visitas a museos.

Una de las actuaciones más conocidas en la provincia es el Programa Despertador que previene el absentismo en edad escolar. Así, podemos leer en el periódico (Caballer, *El País*, 19/04/2010) que Manuel Rodríguez, concejal de Izquierda Unida en el Ayuntamiento de Huelva, se embarcaba en una particular batalla contra el absentismo escolar en las barriadas más deprimidas de la capital onubense.

A través de esta peculiar iniciativa, denominada *Programa Despertador*, Rodríguez propone que un grupo de profesionales, entre ellos asistentes sociales y

pedagogos/as, se encarguen cada mañana de cambiar los hábitos de los niños/as en edad escolar (de 6 a 16 años) que faltan a las aulas y que, por el contrario, permanecen en las calles durante el horario lectivo.

Por esta razón, el edil de IU instaba en 2001 al equipo de gobierno municipal a que entrara en contacto con todos los centros escolares de la ciudad para la elaboración de una lista de absentistas, en la que se reflejen datos como la dirección, nombre de los padres, teléfono y, por supuesto, nombre del alumnado. «Los profesionales elegidos se pondrán en contacto con las familias. Su labor consistirá en animar a los niños/as a ir a la escuela y, si fuera necesario, en acompañarles a las clases», explica. Un programa que pondría en marcha, con la colaboración de otras Administraciones públicas y su presupuesto podría rondar los 180 000 euros al año.

La Asamblea Local de IU en Huelva debatió la presentación de esta iniciativa a raíz de conocer las conclusiones que arroja un exhaustivo estudio sobre Pobreza y Exclusión Social en la ciudad de Huelva, llevado a cabo por el Consejo Económico y Social, dependiente del Ayuntamiento onubense. El informe arrojaba un dato para la preocupación: la tasa de pobreza absoluta en la ciudad ascendía al 14,91%, frente al 6,62% en el resto de la provincia. Ese estudio trataba como uno de factores más importantes de la exclusión social al fracaso escolar, una de las consecuencias del absentismo. Además, advertía que «la repercusión más amplia de la carencia económica revierte sobre distintos ámbitos de bienestar, como la vivienda, la salud, la higiene, la educación y la formación». Y recomendaba «la necesidad de potenciar el desarrollo de programas educativos dirigidos a los colectivos y a los grupos de población menos favorecidos».

La aplicación del *Programa Despertador* que propuso el Grupo Municipal de IU se localizó, sobre todo, en las barriadas periféricas de la capital, como El Torrejón y Marismas del Odiel. «Se trata de zonas situadas al sur de la ciudad en las que se detecta, durante las horas habituales de clase, a numerosos chavales jugando por las calles», advertía Manuel Rodríguez.

El dirigente de IU aclaró que con esta actuación social «no se busca que un grupo de funcionarios municipales arrastren a los niños al colegio, quieran o no, sino que un conjunto de personas preparadas intenten modificar favorablemente los hábitos familiares del menor. Nadie va a forzar a que los alumnos asistan a la escuela».

Rodríguez era consciente de que las competencias en materia de educación son de la Junta de Andalucía, «pero lejos de plantear un debate sobre cuáles son las Administraciones competentes, lo que está claro es que el Ayuntamiento, desde la cercanía al problema y desde la responsabilidad, debía ser el máximo protagonista de la lucha contra el absentismo escolar», defendía Rodríguez.

Igualmente, señala que este problema debe ser abordado desde la buena voluntad y el consenso entre los centros educativos, los padres y madres del alumnado, las consejerías de Educación y Asuntos Sociales de la Junta, y desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Huelva.

En opinión de Manuel Rodríguez, «esta propuesta no es ninguna tontería porque de la educación depende el futuro de una sociedad».

En el mismo sentido de prevenir el absentismo y fracaso escolar, desde 2010 se llevan a cabo por parte de Diputación de Huelva y diferentes Ayuntamientos una serie de talleres denominados «Jóvenes activos». Estos talleres desarrollan actividades de senderismo, habilidades sociales, orientación en naturaleza... y son una buena manera de favorecer el sentimiento de pertenencia del alumnado hacia su centro además de prevenir conductas de riesgo en relación al abandono educativo temprano.

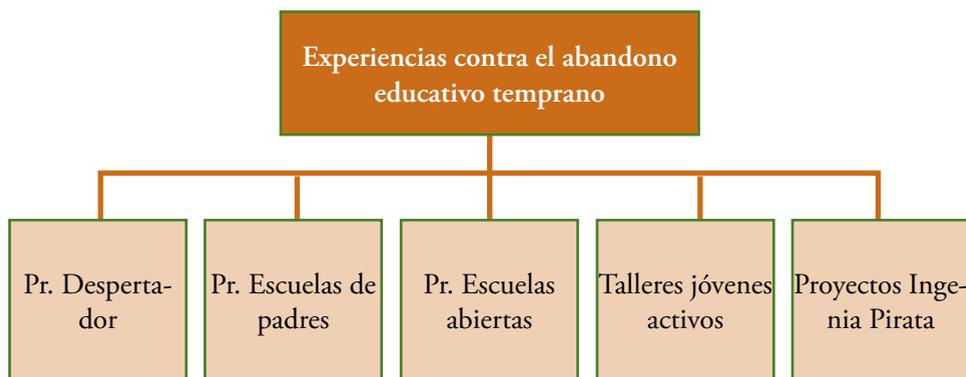


Figura 17. Experiencias en Huelva contra el abandono educativo temprano

A día de hoy, la gran mayoría de estas experiencias se han paralizado debido a los fuertes recortes económicos que los gobiernos locales están llevando a cabo en la provincia.

Capítulo II

Diseño de la investigación

Vamos a presentar en este capítulo el diseño de nuestra investigación. En el capítulo anterior, hemos mostrado el marco conceptual del objeto de estudio, es decir la revisión bibliográfica sobre lo publicado en cuanto al fracaso y abandono escolar temprano se refiere. En capítulos posteriores analizaremos los datos para obtener resultados y elaborar las conclusiones oportunas.

2.1. Diseño e Investigación

El estudio que mostramos puede entenderse dentro del paradigma ecológico ya que entendemos la realidad educativa como un ente holístico (House y Howe, 2001) en el que no pueden estudiarse los elementos que lo componen por separado. Se trata de un estudio sistémico que pretende atender todas las realidades que subyacen en el problema de la investigación, concretamente, en el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Concretamente, nuestro trabajo se basa en un estudio de casos basado en dos centros de la provincia en la que se observan buenas prácticas educativas. Las técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos se integran entre sí para perseguir riqueza, objetividad y comprensividad que aumenten la validez y fiabilidad de la investigación, pero sobre todo, la utilidad de las conclusiones alcanzadas.

2.2. Objetivos, problemas y finalidades de la investigación

Desde nuestra propuesta, pretendemos conocer un poco mejor, en este primer acercamiento investigador, una parcela pequeña del universo educativo en el que trabajamos. Vamos a centrarnos en el concepto de abandono escolar temprano y fracaso escolar dentro de la Educación Secundaria Obligatoria ya que es la etapa en la que más alumnado abandona los estudios lo que impide, en la mayoría de los casos, que puedan continuar estudios superiores.

2.2.1. *Objetivos*

El objetivo principal de nuestra investigación, por tanto, es llegar a un conocimiento más profundo del problema del fracaso y abandono escolar en la provincia de Huelva, en la que desarrollamos nuestra carrera profesional actualmente. Este objetivo responde a un fin más general que es el aportar a la comunidad vías de reflexión sobre el tema y proponer, en futuros proyectos, actuaciones y modos de hacer que propicien mejoras no solo en el tema objeto de estudio sino en la práctica educativa como base de otros muchos problemas escolares.

En un segundo nivel de concreción, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Enumerar y explicar las características que definen al fracaso y abandono escolar.
- Identificar a los sectores sociales y personales más afectados por el fracaso y abandono.
- Exponer los motivos que aparecen cuando se explica el fracaso y abandono.
- Describir las medidas adoptadas contra el fracaso y abandono escolar.
- Registrar los obstáculos más frecuentes y los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono.
- Presentar las necesidades más urgentes.

2.2.2. *Problemas de la investigación*

Cualquier proceso de investigación surge como medio de dar respuesta a una serie de problemas o preguntas sobre la realidad que nos rodea. En nuestro estudio, el problema principal es el fracaso y abandono escolar prematuro

pero dentro de este fenómeno existen muchas preguntas que nos hacemos y a las que esperamos dar respuesta a lo largo del proceso empírico para conseguir los objetivos planteados.

En función de los problemas que nos preocupan y de los objetivos que pretendemos alcanzar, hemos creado un sistema de categorías que incardinan nuestra investigación (**Figura 27**).

2.3. Aspectos metodológicos generales

Seguidamente pasaremos a exponer el marco en el que se inscribe la investigación. Nos detendremos tanto en el modelo adoptado como en los principios y características que le definen.

2.3.1. El análisis sistémico de la institución escolar

El análisis sistémico llevado al terreno de la educación se ha realizado por distintos autores entre los que destacamos a Kaufman (1970) quien considera dicho análisis como «un proceso mediante el cual se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se escogen soluciones alternativas, se obtienen y aplican métodos y medios, se evalúan los resultados y se efectúan las revisiones que requiera todo o parte del sistema».

Existen muchos autores que han estudiado el análisis sistémico. Bronfenbrenner (1979), ha sido uno de los propulsores de este análisis sistémico estudiando el desarrollo humano a través de los diferentes sistemas con los que participa. Él es el representante de la Teoría del Desarrollo Humano o Modelo Ecológico y según esta se pueden describir diferentes sistemas interrelacionados:

- Microsistemas: familia, amigos, colegio.
- Mesosistemas: ámbitos en los que están interrelacionados los microsistemas anteriores como puede ser el barrio.
- Exosistema: el sujeto no participa activamente en estos sistemas pero sí afecta al sujeto como puede ser la empresa en la que trabaja el padre y/o madre del mismo.

- **Macrosistema:** engloba a todos los anteriores y está formado por los valores y creencias asumidos por nuestra cultura y que impregna a todos los anteriores sistemas.

En función de esto, la institución educativa sería un microsistema en constante relación con otros microsistemas integrados en mesosistemas, exosistemas y macrosistema que interactúan y hay que tenerlos en cuenta para el análisis de la institución escolar.

El abordaje sistémico de la institución escolar pues, nos debe hacer tener en cuenta los elementos del sistema en el que nos encontramos y las relaciones con el contexto tanto interno como externo.

2.3.2. El estudio de caso: características de este modelo en la investigación educativa

Según Yin (1994), Stake (1998), Grupo LACE (1999), Simons (2011), Coller (2000) y Pozuelos y Jiménez (2001), el estudio de casos consiste en la recogida selectiva de información utilizando diferentes fuentes en torno a una persona, grupo, organización, hecho o situación, mediante la permanencia o inmersión prolongada del investigador en el campo de estudio para su análisis, interpretación e informe.

Como se desprende de los estudios citados, el objetivo final es que este conocimiento e interpretación sirva para avanzar y mejorar en el caso estudiado y sea referente en otras situaciones similares.

Las fases principales también parecen ser las de preparatoria (documentándonos sobre el tema escogido), trabajo de campo (recogiendo toda la información disponible), analítica (estudiando la información recogida y creando teorías) y divulgatoria (información a la comunidad de los resultados obtenidos).

La cuestión de la validez y fiabilidad se convierten en aspectos fundamentales para que el estudio de caso tenga rigor científico aunque no puedan utilizarse los mismo métodos y técnicas que en los estudios cuantitativos para demostrar las anteriores. No obstante, hoy en día la metodología cualitativa ha conseguido encontrar formas para corroborar la validez y fiabilidad de sus estudios a partir de los principios de credibilidad o criterios de calidad para las narrativas de investigación-acción. Y en general se alude a la triangulación, el

comentario o análisis compartido entre investigadores, la revisión con los informantes y la inclusión de material de contraste (Pozuelos, Castillo, López, Marcos, Martínez, Moreno, Morilla, Nogales, Ortega, Portillo, Quintero y Zapata 2007).

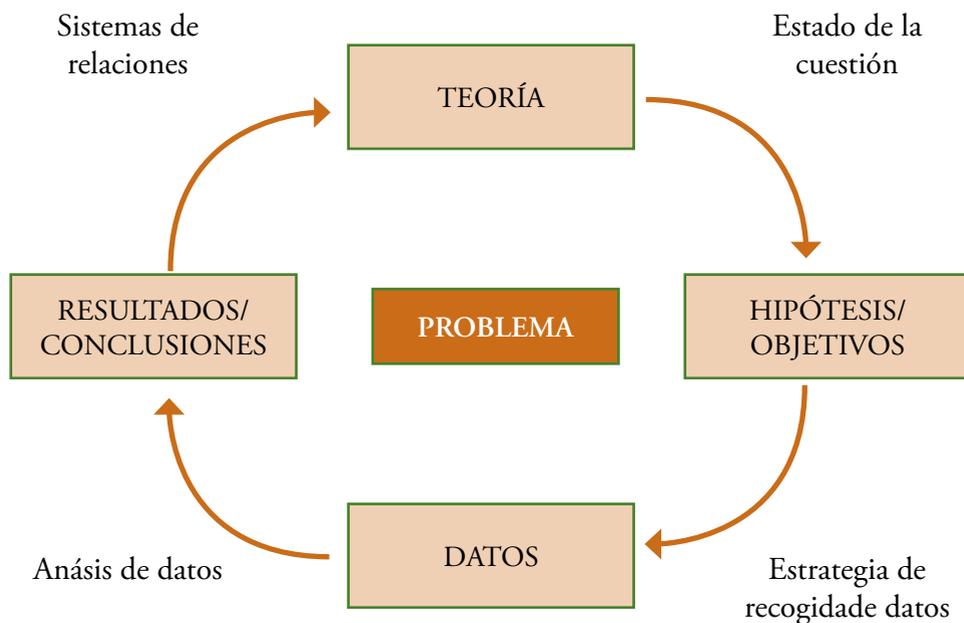


Figura. 18. Fases de la investigación en el estudio de casos

2.4. Principios generales

- El principal objetivo científico es la *comprensión de los fenómenos*. En este caso hablamos del fracaso-abandono educativo en la etapa de Secundaria en la provincia de Huelva.
- Investigador y objeto de investigación están *interrelacionados*. La propia investigadora forma parte del cuerpo docente de la etapa educativa que se desarrolla en los centros estudiados y ha trabajado en uno de ellos.
- El objetivo de la investigación es crear un cuerpo de *conocimientos ideo-*

gráficos que describan los casos individuales. No pretendemos conclusiones universales sino concretas del contexto investigado.

- La *simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas* en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos ya que todo está interrelacionado y las causas son siempre múltiples y complejas.
- *Los valores están implícitos* en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría... No existe una neutralidad.
- La fuente principal y directa de los datos son las *situaciones naturales*. No analizamos situaciones de laboratorio ni manipulamos ninguna variable.
- *Incorporación del conocimiento tácito*, es decir, de impresiones, de intuiciones que matizan la interpretación de los significados.
- Aplicación de *técnicas de recogida de datos abiertas*. En nuestro estudio, la mayoría de las técnicas son abiertas.
- Los *participantes se han elegido intencionalmente* o de forma discrecional, principalmente por el conocimiento del investigador sobre las buenas prácticas desarrolladas en dichos centros.
- *Estudio no probabilístico*, por las circunstancias señaladas anteriormente.
- *Análisis inductivo* de los datos. Se realizan análisis parciales para llegar a conclusiones generales.
- La teoría se genera a partir de los datos de una *realidad concreta*, no partiendo de generalizaciones a priori. Esto es consecuencia del método inductivo que guía todo el proceso.
- El diseño de la investigación es *emergente y en cascada*, es decir, se va determinando en función del avance de la investigación. De esta forma, no todos los instrumentos de recogida de información estaban determinados desde el principio, ni los informantes...
- La metodología integral plantea *criterios de validez y credibilidad específicos* con técnicas propias como las señaladas en nuestro estudio.

2.4.1. Fases del estudio y administración de los instrumentos de investigación

Como hemos visto anteriormente, en toda investigación es necesario elegir un problema o fenómeno a estudiar, plantearse unos objetivos de búsqueda y realizar un rastreo bibliográfico para detectar el estado de la cuestión. Más tarde se realizará el estudio empírico propiamente dicho. Diferenciamos así dos partes principales dentro de la investigación: la revisión y ajuste teórico del proceso de investigación y el desarrollo práctico, no obstante ambas dimensiones guardan íntima relación (**Figura 19**).

En la fase previa es necesario, una vez elegido el fenómeno a estudiar, clarificar los conceptos con los que vamos a trabajar, analizar qué experiencias existen en torno al mismo, qué aportaciones realizan diferentes autores sobre el tema, etc. Todo lo relacionado con la revisión bibliográfica y marco conceptual podemos encontrarlo en el punto I de nuestro trabajo.

Para la revisión bibliográfica nos ayudamos de un sistema de categorías que ha ido creciendo y modificándose a medida que revisamos bibliografía y, a la vez, ha guiado el proceso de recogida de información posterior (**Figura 20**).

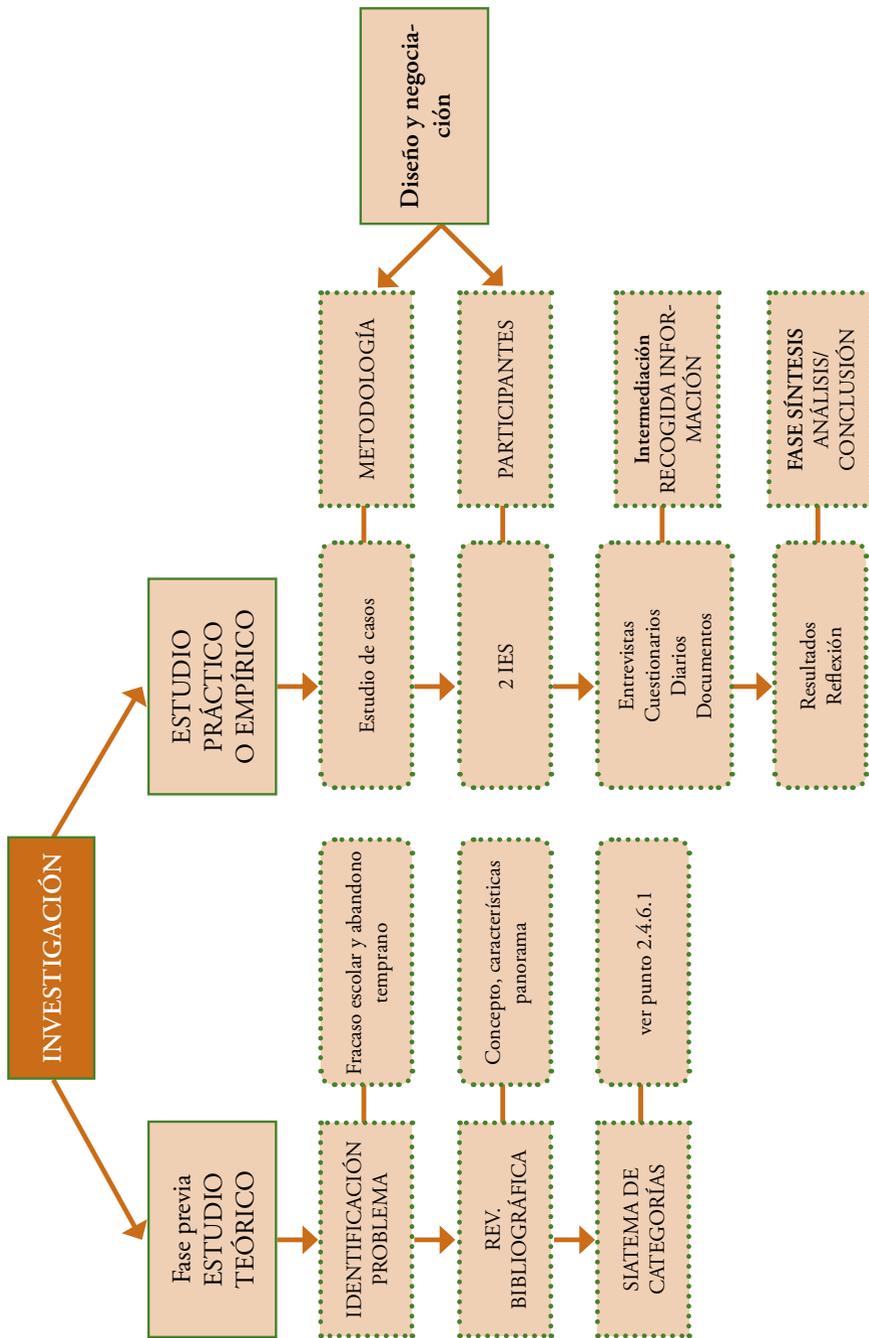


Figura 19. Cuerpo de la investigación

CATEGORÍA/ PROPOSICIÓN	PREGUNTA	CONTENIDO	OBJETIVO
Concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano: características que lo definen. CONCEPT	¿Qué se entiende por fracaso escolar? ¿Qué se entiende por abandono educativo temprano?	Se trata de estudiar la idea que tienen los diferentes sectores frente al concepto de fracaso y abandono educativo temprano: docentes, alumnado, padres, orientación y e. directivo.	Enumerar y explicar las características que definen al fracaso y abandono educativo temprano frente a otras situaciones de falta de escolarización
Población que se ve afectada por el fracaso y abandono educativo temprano y las causas o características que lo justifican POBLAC/ CAUSAS	¿Quiénes son las personas o grupos a los que el absentismo le afecta en mayor medida? ¿Por qué ocurre el fracaso y abandono educativo temprano?	Se estudiará cuáles son los grupos sociales y personales (etnias, inmigrantes, edad, clase social, etc.) en los que el absentismo parece más evidente y también los argumentos que cada sector expone cuando intentan explicar las causas por las que se da el abandono y fracaso escolar.	Identificar a los sectores sociales y personales más afectados por el absentismo Exponer los motivos que aparecen cuando se explica el fracaso y abandono educativo temprano: perspectiva legal, docentes y personal

CATEGORÍA/ PROPOSICIÓN	PREGUNTA	CONTENIDO	OBJETIVO
	¿Por qué ocurre el fracaso y abandono educativo temprano?	Se explorarán los argumentos que cada sector expone cuando intentan explicar las causas por las que se da el abandono y fracaso escolar.	Exponer los motivos que aparecen cuando se explica el fracaso y abandono educativo temprano: perspectiva legal, docentes y personal
Medidas empleadas para reducir el fracaso y abandono educativo temprano MEDIDA	¿Cómo se hace frente al abandono y fracaso educativo temprano?	Trataremos aquí de recoger las medidas que se dicen emplear para luchar contra el fracaso y abandono educativo temprano: docentes, e. directivo, orientación, alumnado y familias.	Describir las medidas adoptadas contra el fracaso y abandono educativo temprano
Logros y objeciones más destacados en el tratamiento del fracaso y abandono educativo temprano DESTAC	¿Por qué cuesta tanto reducir el fracaso y abandono educativo temprano? ¿Qué decisiones están resultando más exitosas?	Nos detendremos en recoger las dificultades que más se repiten así como los aspectos que mejor están resultando en la práctica.	Registrar los obstáculos más frecuentes y los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono educativo temprano

CATEGORÍA/ PROPOSICIÓN	PREGUNTA	CONTENIDO	OBJETIVO
Expectativas: medidas necesarias NECES	¿Qué se necesita hacer para acabar con el fracaso y abandono educativo temprano?	Se analizarán las necesidades que se solicitan así como la esperanza que se tiene frente al fracaso y abandono educativo temprano	Presentar las necesidades más urgentes

Figura 20. Categorías analizadas

Hemos desarrollado entrevistas en profundidad a profesorado, alumnado, familias, orientador/a y director/a de los centros más análisis de documentos del centro, cuestionarios a alumnado de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria y memorándum analíticos de los Jefes/as de Estudios. Algunas entrevistas han sido individuales (director/a y orientador/a) y otras colectivas (familias, alumnado y profesorado). Con este formato nos planteamos conocer en profundidad y de modo global distintas realidades concretas que se enfrentan al problema del fracaso y abandono educativo. Los ítems abiertos se han recogido y analizado en tablas de datos y atendiendo al sistema de categorías de nuestra investigación como datos cualitativos.

Los centros participantes se han elegido por el conocimiento que de sus buenas prácticas tiene la investigadora, tal y como hemos comentado anteriormente. Hablamos, en este sentido, de buenas prácticas en cuanto a mejora de resultados entendidos desde la teoría de las Escuelas de la Esperanza (Wrigley, 2003).

Según Wrigley, se puede confundir eficacia con mejora. Es decir, debemos perseguir la calidad educativa pero sin anexarla únicamente a la eficacia en cuanto a mejora de resultados finales exclusivamente. Es importante tener en cuenta la mejora de los procesos, de los resultados medibles y de los no medibles a simple vista y de las sensaciones de los que en ellos conviven.

Ángel Gabilondo, exministro de Educación (entrevista TV La 6 Évole, *Salvados*, 1/03/2015) señala, al hablar de la evaluación de la calidad educativa a

partir de las pruebas PISA (dependientes del Organismo de Cooperación y Desarrollo Económico de la Comunidad Europea), que hay que tener en cuenta los resultados académicos con cautela porque no cree que haya que poner el sistema educativo de un país al servicio exclusivo de los intereses o deseo de un organismo económico. Entiende que la prioridad de un Estado debe ser siempre el desarrollo personal como fin en sí mismo. El objetivo de los gobiernos según Gabilondo debe ser fomentar ciudadanos libres.

Según Area, Correa, De Pablos y Valverde (2010), buenas prácticas docentes son aquellas desarrolladas por un profesorado reflexivo y activo, capaz de generar escenarios de aprendizajes ricos en recursos y materiales.

Estos centros participantes se han elegido, además de por desarrollar buenas prácticas, por su accesibilidad a los datos, disposición a la colaboración, ejemplo de buen hacer en foros universitarios y porque han ido mejorando resultados cada curso con sus actuaciones no solo en producciones académicas sino también en aspectos como la convivencia.

Una vez recogidos los datos de nuestro estudio, en la fase de síntesis nos hemos centrado en el análisis de resultados. Para ello nos hemos servido del análisis categorial y de recursos estadísticos como el programa SPSS.20 para el análisis cuestionarios y AQUA.7 para el análisis de entrevistas. Finalmente, sistematizados los datos y evidencias hemos realizado una serie de conclusiones en torno al objeto de estudio.

FASES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	
Fase exploratoria.	Fase de concreción. Estudio analítico
	Entrevistas Cuestionarios Análisis de documentos (Proyectos educativos de los dos centros-caso estudiados) Memorándum analíticos (desarrollados por los Jefes de Estudio de los dos centros-caso estudiados) Diario de la investigadora (durante el proceso de investigación)

Figura 21. Momentos e instrumentos de investigación

2.5. Validez y fiabilidad y criterios de credibilidad

Hablamos en nuestro estudio de validez como la garantía de que el instrumento mide lo que dice medir y de fiabilidad en el sentido de que las medidas estén libres de errores aleatorios. Para asegurar tanto la validez como la fiabilidad de nuestros instrumentos y estudio, hemos realizado triangulación.

Hemos diseñado todos los instrumentos en base a un sistema de categorías contrastado con la revisión teórica del tema, hemos sometido algunos instrumentos a una prueba piloto y otras técnicas.

Otra de los procedimientos para garantizar la credibilidad de nuestro estudio ha sido la saturación. Según Pérez Serrano (1994) es la reunión de un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de la investigación, revisando el proceso o bien replicando el estudio para comprobar si los resultados se mantienen coherentemente. En nuestro caso hemos ido revisando el diseño de investigación e introduciendo instrumentos y participantes que fuesen completando la información necesaria para una visión global y completa de la realidad a estudiar.

Para aumentar la deseada fiabilidad, validez y credibilidad de los datos hemos usado igualmente validez respondiente o negociación. Con esta, los resultados de la investigación se contrastan con aportes de otros compañeros, informadores, observadores y personas implicadas en el asunto. Concretamente, además de la supervisión del estudio por parte del director de tesis, se ha pedido a parte de los participantes (jefes/as de estudios) que realizaran una reflexión personal sobre las propias categorías de la investigación a través de memorándums analíticos. Todo esto aporta, entre otras plusvalías, concordancia entre observadores. De igual forma, la triangulación de todos estos datos facilita también la fiabilidad de las interpretaciones.

Además, para conseguir una mayor objetividad en el estudio hemos seguido un protocolo de investigación (Figura 22) planificado de antemano entre los investigadores permitiendo un momento de reflexión sobre los pasos a seguir, su idoneidad, dificultades, recursos necesarios, técnicas e instrumentos a emplear, etc.

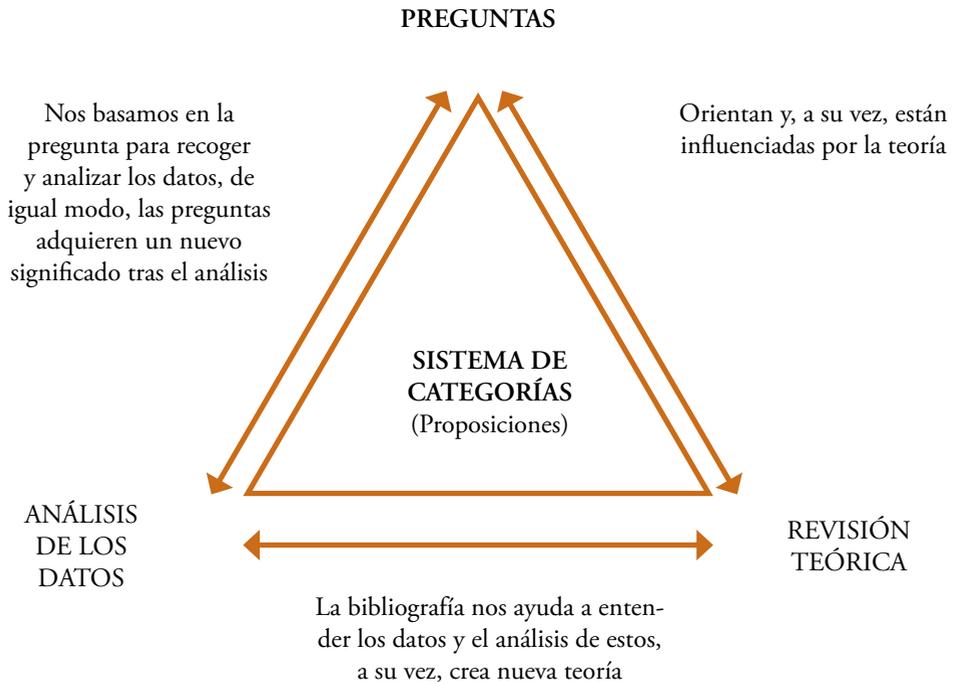


Figura. 22. Protocolo de la investigación

2.6. Selección de los participantes

Ya hemos indicado que la selección de nuestros participantes es casual sino intencional según criterios pedagógicos de buenas prácticas desarrolladas como ya explicamos en apartados anteriores. El Instituto Educación Secundaria Puerta del Andévalo (San Bartolomé de la Torre) y el Instituto Educación Secundaria Odón Betanzos (Mazagón) han sido los centros escogidos para el estudio de casos.

2.7. Recogida y análisis de los datos: instrumentos

Como ya hemos comentado, nuestro estudio es de corte sistémico por el concepto que defiende de la realidad a estudiar pero también por la metodología de

investigación. En este sentido, los instrumentos y técnicas usadas para recoger y analizar los datos son diversos intentando adecuarse a la complejidad del objeto de estudio como fenómeno social. Se han utilizado, para ello, instrumentos como los siguientes:

- *Entrevistas* a familias y alumnado que presentan fracaso escolar y riesgo de abandono educativo así como al orientador/a del centro, director y profesorado de 2.º de ESO. En dichas entrevistas se han utilizado un guión de preguntas que correspondían a las diferentes preguntas y/o proposiciones planteadas en nuestro protocolo. Son entrevistas semiestructuradas. Por motivos de ética científica y seguridad profesional para los profesionales participantes, se han devuelto las entrevistas transcritas a los entrevistados para que pudieran chequearlas y decidir si alguno de los datos no desearan que formara parte de la investigación porque le supusieran cierto riesgo profesional.

ENTREVISTAS REALIZADAS	
Directores	Dos directores, varones. Uno de ellos en torno a los 50 y con amplia experiencia directiva en Primaria y Secundaria y otro en torno a los 40 con poca experiencia directiva y solo en Secundaria. Puntos de vista parecidos en cuanto a educación se refiere y gestión de sus centros. Comprometidos con sus centros y entorno.
Familias	Ocho familias con hijos que presentan fracaso escolar. Participan padres y madres en número equilibrado tanto de hijos como de hijas. Todos cursan 2.º de ESO. De niveles socioeconómicos y académicos variados. Puntos de vista similares a grandes rasgos en relación a la educación. Baja implicación en los centros.
Alumnado	Doce alumnos y alumnas en porcentajes parecidos, la inmensa mayoría repetidores de 1.º o 2.º de ESO. Todos cursan actualmente 2.º de ESO. Varios de ellos se han planteado abandonar los estudios. De niveles socioeconómicos y de estructuras familiares variados. Puntos de vista también diversos en relación a la educación.

ENTREVISTAS REALIZADAS	
Orientadores	Dos, varones, rondando los 30 años, con similar experiencia profesional y puntos de vista parecidos en torno a la educación y orientación. Comprometidos con sus centros y entornos.
Profesorado	Diez profesores de materias muy variadas. Todos dan clases en 2.º de ESO. De edades entre 30 y 50 años y con experiencia profesional variada. Algunas mujeres más que hombres pero sin ser significativa la diferencia. Puntos de vista variados en torno a la educación y con implicación diversa en sus centros.

Figura 23. Participantes en las entrevistas

- *Cuestionarios sencillos.* Se han realizado también siguiendo el sistema de categorías, tienen una parte inicial de datos demográficos y otra de exploración sobre el tema a estudiar. Se trata de cuestionarios anónimos de carácter semicerrado. Todo el alumnado de 2.º de ESO de ambos centros han cumplimentado los cuestionarios. El cuestionario piloto ha sido sometido a un comité de expertos quienes lo evaluaron y propusieron mejoras así como a una prueba piloto. Una vez realizadas fue evaluado, de nuevo, por el mismo comité y se aprobó para ser utilizado de forma fiable.
- *Memorándum analítico.* Se les ha pedido a los Jefes/as de Estudio de los centros que reflexionaran por escrito sobre la problemática a estudiar tomando como guión las categorías establecidas en nuestro diseño empírico.
- *Análisis de documentos.* Concretamente se han analizado los Planes de Centro y aquellos documentos específicos que tengan una relación más directa con la problemática a investigar. A través de esta tarea podemos comparar la información aportada por los participantes con lo que los documentos que rigen su práctica profesional recoge. La experiencia nos dice que no suelen coincidir documentos y prácticas. Sin embargo, la teoría nos señala la importancia de planificar, reflexionar y programar. Por todo esto, hacer una revisión de lo que los documentos oficiales de los centros recogen cobra un especial sentido en nuestro estudio.

DOCUMENTOS A ANALIZAR	
IES Puerta del Andévalo (S. Bartolomé de la Torre)	IES Odón Betanzos (Mazagón)
Proyecto educativo Plan de Convivencia Plan de Orientación y Acción Tutorial Atención a la diversidad Programa de Acogida y Tránsito Programa de Acoso escolar	Proyecto Educativo Plan de Convivencia Plan de Orientación y Acción Tutorial Atención a la Diversidad Plan de Formación del profesorado Procedimientos de evaluación interna Procedimiento para suscribir compromisos con las familias Criterios pedagógicos horarios

Figura 24. Documentos analizados en los centros

- *Diario de la investigadora.* El diario es una técnica cualitativa muy útil al investigador ya que el proceso investigador suele prolongarse en el tiempo y las diferentes interpretaciones que se van realizando a lo largo de dicho proceso científico son importantes a la hora de realizar conclusiones ricas. No solo son importantes las ideas que se recogen en torno al objeto de estudio en el diario, las sensaciones del investigador, dudas y motivaciones también quedan reflejadas. Teniendo en cuenta estas, las conclusiones aumentan en objetividad al poder calibrar el investigador sus propias ideas en el proceso según estados de ánimo o experiencias vividas en el mismo.

Capítulo III

Contexto e informe de resultados

En este capítulo describiremos el contexto en el que hemos desarrollado nuestra investigación. Además, pasaremos después a exponer los principales resultados obtenidos en nuestro estudio así como algunas conclusiones de proceso que hemos ido obteniendo.

3.1. Contexto de la investigación

Vamos a mostrar aspectos descriptivos del contexto general en el que se encuadra nuestra investigación así como de la población de referencia y los participantes de los centros que hemos nombrado anteriormente.

3.1.1. Contexto del estudio

Nuestra investigación se sitúa en la provincia de Huelva, la provincia más occidental de Andalucía en cuanto a situación geográfica. Situamos nuestro estudio en dicha provincia porque es donde desarrollamos nuestra labor profesional, lo que le facilita el acceso a la información y la interpretación de su realidad socioeducativa.

Huelva posee una población de 521.220 habitantes. Se convierte en la provincia andaluza menos poblada con una aportación del 5% a la población total andaluza. Podemos ver la distribución por comarcas en la figura 25.

COMARCA	Extensión (km ²)	Población ^[99]	Densidad (hab/km ²)	Municipios
El Condado	2.457	98.862	38,11	15
El Andévalo	2.510	38.942	15'6	13
Costa Occidental	694	91.069	131'2	6
Cuenca Minera	628	17.095	27'2	6
Comarca Metropolitana	848	232.256	273'9	7
Sierra de Huelva	3.046	39.854	13'1	28

Figura 25. Distribución de las comarcas.
Fuente Instituto de Estadística de Andalucía (2012)

Huelva ha sufrido numerosas oleadas migratorias como efecto del desarrollo de diferentes actividades empresariales. Además, deberíamos hablar también del crecimiento demográfico que han vivido municipios como Aljaraque, Punta Umbría o Gibraleón convirtiéndose en ciudades dormitorio de Huelva.

Su actividad económica se basa principalmente en el sector terciario como en el resto de España incluyendo actividades de turismo. A diferencia de otras provincias andaluzas, el peso del sector secundario en Huelva es elevado debido a la presencia del Polo Químico y la Refinería de la Rábida, ambos fuente importante de empleo en la provincia. En cuanto al sector primario, destacan la pesca con importantes flotas como la de Isla Cristina, la agricultura bajo plástico como la del fresón y la ganadería con denominación de origen de Jabugo.

Huelva cuenta con grandes zonas naturales protegidas como Sierra de Aracena y Picos de Aroche, Parque Nacional de Doñana considerada como la gran reserva ecológica de Europa.

3.1.2. Contexto estudio intensivo: casos

Estos centros-caso se han elegido, como ya indicamos en puntos anteriores, por sus buenas prácticas educativas y organizativas. Ambos centros poseen ciertas características comunes aunque, otros aspectos crean la propia idiosincrasia de cada uno. Como rasgos comunes, ambos son centros de Educación Secundaria, su oferta educativa se limita a la Educación Secundaria Obligatoria (no ofrecen Bachillerato ni Formación Profesional), son los únicos centros de su localidad y se sitúan en entornos rurales aunque cercanos a la capital de la provincia. Ambos son centros con pocas unidades escolares y su Claustro es pequeño.

Uno de dichos centros es el Instituto de Educación Secundaria Puerta del Andévalo (Norte) de S. Bartolomé de la Torre. Se trata de una localidad con población estable siendo la principal actividad económica la agricultura/ganadería aunque con otros pequeños focos de desarrollo económico. Se crea en el curso 1996-97 por necesidad de ofrecer un centro de estudios secundarios a la población escolar que finalizaba la etapa de Primaria.

La plantilla inicial procedía, en su mayoría, de E. Secundaria; sin embargo, el director procedía de E. Primaria. En el momento del estudio, el director sigue siendo el mismo y en la Jefatura de Estudios está una profesora con formación psicopedagógica.

Los primeros años, según el director fueron difíciles por motivos como la integración e implicación de una plantilla diversa, el comienzo de una nueva etapa educativa en la localidad, la implicación o participación familiar, etc.

El centro ha sufrido un proceso de transformación a lo largo de su trayectoria. La plantilla se ha ido asentando y cohesionando. El alumnado se ha ido estabilizando en cuanto a matrícula y la familia se ha ido mostrando más cercana al centro. Estas circunstancias han ido acompañadas de innovaciones educativas en el centro para poder ir resolviendo las necesidades o dificultades que sentían en su día a día. Dichas innovaciones se han concretado en protocolos de actuación para situaciones o momentos específicos como el tránsito o acoso; organizaciones curriculares como ámbitos, o didácticos como proyectos de investigación. Las innovaciones han alimentado o favorecido las mejoras experimentadas y estas, a su vez, han posibilitado un clima y cultura de implicación y compromiso pedagógico e innovación educativa.

El centro, por todo lo anterior, se ha convertido en referente de buenas prácticas para entidades externas como Universidad de diferentes provincias o Delegación de Educación participando y/o facilitando, por otra parte, el desarrollo y crecimiento del conocimiento científico-pedagógico más allá de su centro.

El otro centro participante es el Instituto Educación Secundaria Odón Benanzos (Sur) de Mazagón. Se trata de una localidad que aumenta o reduce población dependiendo de la época del año y con una oferta de empleo casi limitada al turismo de temporada.

Es un centro relativamente nuevo que se crea, al igual que el Instituto Educación Secundaria Norte, para dar respuesta a la necesidad de continuar la educación reglada al alumnado que finalizaba la educación Primaria en la localidad.

Los primeros años, al igual que en el Instituto Educación Secundaria Norte, fueron difíciles por las mismas razones que en el Instituto Educación Secundaria Norte. En el momento del estudio, el actual director lleva tres años en el cargo teniendo en la Jefatura de Estudios al Orientador del centro.

A lo largo de la trayectoria del centro, también se han ido realizando numerosos cambios aunque, a diferencia del centro anterior, aquí el cambio de equipo directivo ha sido uno de los pasos para el resto de innovaciones. Además, se señala la coordinación con agentes externos como el Ayuntamiento de la localidad de forma primordial para las mejoras experimentadas así como las negociaciones y acuerdos establecidos a nivel interno en el centro entre equipo directivo y Claustro.

La plantilla del centro también ha ido estabilizándose así como la matrícula de alumnado y la implicación-participación familiar. El centro ha apostado mucho por mejorar la convivencia en todos los sentidos, fomentando la formación pedagógica en el profesorado, contratos educativos con el alumnado, mejora de la comunicación en la comunidad educativa, etc.

Todo esto ha hecho que se vivencien mejoras en los resultados académicos y en la reducción del abandono educativo temprano. Además, el centro también ha merecido el reconocimiento de otros profesionales de la Educación en aspectos como Convivencia Positiva.

Es un centro, al igual que el anterior, comprometido con la Pedagogía y el desarrollo del conocimiento pedagógico-científico colaborando con diversos

estudios e iniciativas educativas de diferentes organismos a lo largo de la historia del Centro.

La diferencia principal, entre uno y otro, según lo anterior viene dada por la antigüedad del centro ya que el centro Norte es más antiguo que el Sur al igual que la estabilidad en el equipo directivo del centro. El equipo directivo del Centro Norte se ha mantenido más estable en el tiempo que en el Centro Sur en el que su equipo directivo solo lleva 3 cursos en el cargo en el momento del estudio. Esto hace que el Claustro del Centro Norte sea un equipo más consolidado y con una historia común mayor o más rica que la del Centro Sur. Además, en el Centro Sur existe una cooperación mayor con instituciones locales, al menos, en cuanto a trabajo de dichas instituciones dentro del propio Centro educativo.

A nivel organizativo, el Centro Sur comienza a dar pasos en el modelo de Centro que desean ser mientras que el Centro Norte cuenta con una extensa batería de documentos propios de planificación fruto de un largo proceso de toma de decisiones colectivas y consensuadas democráticamente.

Por todo esto, como ya hemos dicho, las diferencias varias que hemos ido analizando son provocadas, posiblemente solo por el tiempo vivido de un Centro y otro.

Características	Centro Norte	Centro Sur
Sintonía	Tamaño pequeño (dos líneas) Claustro unido Equipo directivo concienciado Ámbito rural Crecimiento del centro unido a crecimiento personal de su Claustro Buenas prácticas	
Singularidades	Más antigüedad Equipo directivo con más experiencia Trayectoria de innovación educativa	Más joven Equipo directivo con menos experiencia Experiencias de innovación recientes

Figura 26. Sintonía y singularidades entre los centros-caso

3.2. Informe de resultados

En este apartado, tal como explicamos en el capítulo II, vamos a presentar los resultados obtenidos en el intensivo. Los datos han sido recogidos por multitud de instrumentos y agentes lo que aporta una gran riqueza y variedad a la información aportada.

Estos resultados se convierten en una de las fases finales de nuestra investigación y nos van a ayudar a poder extraer conclusiones que cierren el círculo y aporten sentido al trabajo realizado durante varios años.

3.2.1. Análisis singular de los casos: centro Norte y centro Sur. Características básicas

A continuación realizaremos el análisis de las categorías en las que se basa toda nuestra investigación teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes participantes en cada uno de los centros estudiados por separado.

Centro Norte

En el Centro Norte encontramos diferentes opiniones en relación a la cuestión del fracaso escolar y abandono educativo temprano. Lo más llamativo en todas ellas es la falta de diferenciación clara entre un concepto y otro apareciendo las mismas ideas tanto en el fracaso como en el abandono indiscriminadamente dependiendo de qué participante se trate. Además, resulta igualmente significativo que este desacuerdo existe en cualquiera de los grupos participantes a los que hayamos entrevistado, es decir, ni todos los profesores/as, ni todos los familiares ni todo el alumnado comparte las mismas ideas en relación a los conceptos tratados.

En general, las ideas que aparecen en este Centro cuando preguntamos por el fracaso escolar y abandono educativo prematuro son falta de interés en el alumnado para seguir estudiando, no consecución del título de Secundaria Obligatoria (aunque alguno cree que no continuar la formación más allá del título de Secundaria Obligatoria también sería abandono prematuro) y no obtención de resultados a pesar de contar con apoyos.

La única idea común que parece estar latente en las opiniones de todos los participantes es que tanto en el fracaso escolar como en el abandono educativo temprano estaríamos hablando de un problema social, no solo personal o educativo siendo la sociedad en general, responsable, en alguna medida de dichas problemáticas.

Casi todos los participantes señalan un perfil de alumnado en riesgo de fracaso escolar o abandono educativo prematuro relacionado con baja motivación, cursando 2.º de Secundaria y con repeticiones anteriores.

La mayoría de los entrevistados en el Centro Norte no señalan las dificultades socioeconómicas ni las de aprendizaje como rasgos de alumnado en riesgo de fracaso o abandono. Sin embargo, las bajas expectativas hacia el éxito académico sí parecen influir notablemente en esta cuestión.

Muy relacionado con el perfil del alumnado en riesgo, podemos hablar de las causas que aportan los participantes como causantes del fracaso escolar y abandono educativo prematuro. En estas, al igual que en las anteriores cuestiones, existen muchas ideas y variadas ideas.

La mayoría de estas ideas fijan las causas en falta de motivación en el alumnado aunque también hay participantes que señalan al profesorado y prácticas educativas no adecuadas por parte de ellos como causantes del fracaso y abandono educativo. Otros, sin embargo, causan a la Administración y sus políticas inadecuadas perjudicando a la educación de forma significativa. En menor medida aparecen aspectos como las dificultades de aprendizaje al hablar de causas.

Es llamativo que, el propio alumnado se vea así mismo como causante del fracaso y abandono educativo.

El Centro Norte ha desarrollado multitud de medidas para prevenir y luchar contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro desde los primeros años de vida del Centro. Estas medidas son de carácter organizativo, didáctico, curricular y normativo.

Dichas medidas han ido impregnando en el Centro de una determinada cultura que favorece la convivencia interna y que lo ha hecho ser ejemplo de buenas prácticas educativas para otros centros y organismos.

Todos los miembros de la Comunidad educativa del Centro reconocen y valoran las medidas desarrolladas, sin embargo, las familias son los únicos agentes

que no poseen tanto conocimiento sobre dichas medidas en el Centro lo que reflejaría falta de participación-conexión con el mismo.

El mayor obstáculo que encuentran en la lucha contra el fracaso escolar y el abandono educativo prematuro tiene que ver con la falta de apoyo para la puesta en marcha y continuidad de dichas medidas dependiendo en la gran mayoría de los casos de la voluntariedad y estabilidad del profesorado en el Centro lo que supone un gran hándicap en el objetivo deseado dentro de esta problemática.

Además, suele presentarse en este Centro como limitaciones reincidentes la falta de motivación del alumnado por el aprendizaje de los contenidos curriculares, la rigidez del sistema educativo para dar respuestas personalizadas a la diversidad del alumnado, la insuficiente formación didáctica del profesorado y escasez de apoyo de la administración a los centros lo que imposibilita desarrollar adecuadas prácticas educativas y bajas expectativas en las familias con respecto a los estudios de sus hijos/as.

A pesar de los obstáculos comentados, el Centro Norte reconoce logros alcanzados a lo largo de su historia y, por ejemplo, han conseguido buenos resultados en cuanto a la convivencia en el centro y ser referente para otros centros. Casi todos sus agentes, incluidas las familias se sienten bastante satisfechas con su Centro y presentan bajos índices de fracaso y abandono educativo prematuro.

Por último, en el Centro Norte, al hablar de las necesidades que detectan en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro señalan más esfuerzo por parte del alumnado, mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos/as, más apoyo por parte de la Administración para facilitar aspectos como la coordinación docente efectiva y más posibilidades de poder ofrecer respuestas alternativas al alumnado.

Centro Sur

Al igual que en el Centro Norte, no existen conceptos unívocos en relación al fracaso escolar y abandono educativo prematuro, utilizan las mismas ideas tanto para uno como para otro constructo en cualquiera de los participantes.

Las ideas presentadas, por tanto, en ambos problemas están relacionadas con entenderlos como fenómenos sociales en el que todos los agentes tienen

responsabilidad en su desarrollo, no se trata de un aspecto meramente educativo. Las familias no han sabido transmitir expectativas adecuadas, los profesores no han sabido dar respuesta a las necesidades del alumnado, el alumnado no encuentra interés en el estudio, etc.

Igualmente, algunos participantes hablan de fracaso sin necesidad de abandono pero otros, sin embargo, no diferencian entre uno y otro. En general, parecen estar de acuerdo en que se trata de una carencia que presenta el alumnado en la evaluación de resultados en su desarrollo, es decir, no alcanzan objetivos curriculares, no adquieren habilidades básicas para la vida autónoma adulta, no consiguen el título de Secundaria Obligatoria...

Parece que, en este centro, no existe un perfil claro del alumnado en riesgo del fracaso escolar y abandono educativo prematuro, es decir, según los participantes, cualquier alumno/a puede presentar fracaso escolar y abandono educativo prematuro. Solo algunos participantes señalan las dificultades socioeconómicas familiares como factores de riesgo en esta problemática. Uno de los alumnos participantes señala que existen dos posibilidades de riesgo a la hora de hablar de fracaso escolar y abandono educativo prematuro en el alumnado y pueden ser que tengan una vida «muy fácil» por lo que no encontrarían motivación en el esfuerzo que supone el estudio o los que tienen muchas dificultades familiares y buscan refugio en «iguales» a ellos que suelen estar fuera de los centros educativos.

Estas circunstancias suelen proponerlas otros participantes a la hora de indicar desatención familiar al alumnado, falta de autoridad familiar y bajas expectativas como factores de riesgo en el fracaso escolar y abandono educativo prematuro.

Sí que es cierto que el alumnado que presenta fracaso escolar y riesgo de abandono educativo prematuro en el centro cuenta en su historial con repeticiones y algunas sanciones disciplinarias así como algunas dificultades sociofamiliares de las descritas.

En relación a las posibles causas que provocan fracaso escolar y abandono educativo prematuro, en el Centro Sur vuelven a aparecer multitud de causas. Entre ellas encontramos dificultades sociofamiliares, dificultades de aprendizaje, falta de formación en el profesorado, de colaboración por parte de las familias, de apoyo por la Administración y de motivación por parte del alumnado. No existe acuerdo entre todos los participantes en relación a dichas causas sino que han ido apareciendo en las diferentes entrevistas realizadas.

Todos los participantes reconocen actuaciones desarrolladas en el Centro Sur para luchar contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro aunque la mayoría presenta recelos en cuanto a su efectividad.

Algunas de las medidas presentadas tienen que ver con programas curriculares y otras decisiones organizativas, intervenciones didácticas comprensivas, un clima de convivencia positivo con una relación profesorado-alumnado casi paternal o colaboración con agentes externos como Servicios Sociales.

Cuando hablan de obstáculos en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro aparecen los mismos elementos que al hablar de las causas. Nos referimos a dificultades de colaboración por parte de las familias, de apoyo por parte de la Administración, de formación en el profesorado y de motivación en el alumnado.

Los principales logros que se señalan en el Centro Sur están relacionados principalmente con los resultados académicos (han conseguido casi el 100% de titulados en la matrícula de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria) y en la mejora de la convivencia en el Centro.

Por último, en relación a las necesidades detectadas en esta problemática aparece mayor dedicación y apoyo del profesorado hacia el alumnado que presenta más dificultades por variados motivos así como desarrollo de estrategias para el fomento de la inteligencia emocional. Por otra parte, siente necesario recibir más recursos y ayuda por parte de la Administración educativa en la labor docente en el Centro.

Como hemos podido observar las diferencias entre uno y otro Centro son mínimas no pudiendo señalar rasgos distintivos significativos. Así, al utilizar estrategias parecidas (encaminadas a la comprensividad e inclusión y colaboración comunitaria), poseer características parecidas en cuanto a Claustro, parecidas motivaciones en el Equipo Directivo y recursos similares; los resultados obtenidos en cuanto a rendimiento académico y convivencia son igualmente parejos. Es decir, al desarrollar tanto en uno como en otro buenas prácticas educativas, consiguen adecuados resultados en relación al fracaso escolar y abandono educativo prematuro.

Esto no quiere decir, que no existan posibles mejoras a introducir y una de las que observamos y que en ninguno de los centros aparece como sentida, es la falta de conocimiento, valoración y participación real de las familias en los centros. Y esta circunstancia no debe ser observada como conducta a

modificar en las familias sino en la dinámica y objetivos de los propios centros educativos.

3.2.2. Análisis intercasos de las categorías y conclusiones de proceso

Tras realizar las entrevistas en los dos centros en los que hemos basado el estudio de casos de nuestra investigación nos disponemos a continuación a mostrar los resultados recogidos a través de dicho instrumento.

Las categorías analizadas han sido explicadas detalladamente en el capítulo del estudio empírico (cap. II) por lo que, en este apartado, no volveremos a describirlas profundamente sino de forma superficial.

Categoría 1. Concepto de Fracaso escolar y Abandono educativo temprano

En esta categoría, como ya vimos en capítulos anteriores, vamos a estudiar las diferentes definiciones o conceptualizaciones que los agentes encuestados poseen del fracaso escolar y del abandono educativo temprano.

Nos gustaría saber si existe una definición común entre ellos, si realizan diferenciaciones entre un concepto y otro o si, por el contrario, se tratan de conceptos difusos y particulares para cada uno de ellos.

La principal característica que observamos en cuanto a los resultados aportados en las entrevistas de nuestro estudio es la total falta de acuerdo en relación al concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano (Faci, 2011), al igual que en la comunidad científica. Cuando le preguntamos a los diferentes participantes sobre estos conceptos, sus respuestas son variadas, no solo refiriéndonos a los dos conceptos sino a cada uno de ellos. Es decir, no existe una diferencia clara entre fracaso y abandono pero tampoco existe acuerdo entre los participantes a la hora de hablar de un concepto unívoco de fracaso por un lado y de abandono por otro. Ambos conceptos de entremezclan y para lo que a unos es el fracaso para otros lo es el abandono, para unos el fracaso es una cosa y para otros es otra. Esta confusión de términos o conceptos existe incluso dentro de un mismo colectivo, o sea, no todo el alumnado piensa lo mismo sobre estos conceptos, ni todo el profesorado, ni todas las familias, orientadores o directores por grupos.

Así por ejemplo, podemos observar al preguntarle al alumnado del Centro Sur, que algunos de ellos contestan aludiendo a la falta de motivación. Sin embargo, para otros la falta de motivación o interés es propio del abandono educativo «Que pasas del tema. A3. Eso es abandono pero fracaso es que no apruebas, que lo intentas y no apruebas» y el fracaso está más relacionado con la falta de capacidades o resultados esperados».

En relación a la misma pregunta, el alumnado del Centro Norte tampoco tiene una idea única sobre el concepto de fracaso escolar. Para algunos se refiere a la reducción de población estudiantil y para otros, el fracaso escolar es repetir.

Para algunos, fracasar es no interesarse por los estudios. Sin embargo, para la mayoría, fracasar es sinónimo de no aprobar o repetir y es una situación a la que se llega después de haberlo intentado y no haber conseguido los objetivos o mínimos que se han establecido para ellos. Podríamos decir que fracasar es una especie de derrota personal no voluntaria.

Cuando esta misma pregunta se la hacemos al profesorado volvemos a encontrarnos con la misma situación de confusión epistemológica. Tanto en el centro Norte como en el Centro Sur, el panorama es el mismo que con el alumnado.

En el Centro Norte, el profesorado vuelve a tener las mismas opiniones encontradas que en el alumnado anterior. Para algunos, fracaso escolar es no obtener el título de Secundaria Obligatoria, sin embargo, para otros esta situación significaría, abandono educativo y el fracaso estaría relacionado con la incapacidad de avanzar. «P1. No terminar la ESO y no poder iniciar otros estudios, no tener el título más básico que tiene este país. P2. Yo eso lo entiendo como abandono escolar. Yo fracaso escolar lo veo como algo más amplio, es decir, cuando alguien no puede avanzar.»

Algunos profesores/as, al igual que el alumnado, ve el fracaso como un no alcanzar los objetivos. Sin embargo, en el caso del profesorado se incluye la meta del título de ESO como condición para hablar de fracaso. En este centro (Norte) aparecen algunos aspectos interesantes y es que muestran un concepto de fracaso no totalitario, es decir, puede existir fracaso de un alumno con un profesor específico «P3. También puede ser un fracaso de un alumno con un profesor como puede pasar en muchos casos de sobredotación intelectual» y esto abre mucho las posibilidades de reflexión en torno, por ejemplo, a las cau-

sas del fracaso. Por otro lado, algunos de los profesores/as en este centro sienten rechazo hacia el propio término de fracaso entendiéndolo como sancionador lo que nos aporta una visión más humana del problema que nos atañe «P3. La palabra desde luego tendría que cambiar, a mí no me gusta. P2. Es como fracasado, castiga».

El profesorado del Centro Sur, expresa dos ideas diferentes en relación al concepto de fracaso. En una de ellas, el fracaso se define como problemática social de todos los agentes «P4. Yo lo veo como el fracaso de la sociedad, de nosotros como profesores, de los alumnos y de la sociedad. Yo algunas veces pregunto a los alumnos algo sencillito y solo hay dos o tres que se han enterado y se me queda una cosa aquí, una sensación...» y relacionado con la falta de contenidos adquiridos en el alumnado. Sin embargo, para otros, el fracaso escolar se explica como falta de habilidades adquiridas en el alumnado para la vida «P3. Yo considero que un alumno es fracasado educativamente cuando sale sin esas herramientas para buscarse la vida y también como persona y no sabe nada».

En el caso del profesorado, no se hace referencia a falta de capacidad como sí lo hacía el alumnado ni al esfuerzo del alumnado por luchar contra el fracaso como este sí señalaba. Sí coinciden en ambos centros el profesorado, en que el alumnado que fracasa pierde la oportunidad de adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para la vida autónoma y responsable.

Las familias también opinan sobre el concepto de fracaso escolar y abandono educativo aunque sin conseguir nuevamente un acuerdo claro sobre ellos. En el Centro Norte, en general, lo relacionan con la falta de interés sin dificultades en las capacidades para estudiar; todo lo contrario. Para ellos, un alumno fracasa específicamente porque puede, es decir, posee capacidades suficientes y no quiere, le falta motivación para estudiar «F6. Un niño que puede y no quiere».

En el centro Sur, las respuestas hacen alusión igualmente a la falta de resultados. Una de las familias señala que «no hacen nada». Otra de las familias también alude al hecho de no conseguir el título como hito que diferencia el fracaso del no fracaso. Todas las familias de este centro están preocupadas por el futuro de sus hijos al entender que la educación es fundamental para poder tener un empleo estable.

Los directores de los centros también han sido preguntados por esta cuestión. En este caso, sí que parece existir una visión común en torno al fracaso

escolar. Esta tiene que ver, al igual que en casos anteriores, con la falta de resultados «un fracaso rotundo es el alumnado que se va del instituto sin haber conseguido nada», «el número de titulados en 4.º es lo más importante para evaluar las necesidades del centro en el fracaso escolar».

Sin embargo, indican como agravante o condición para hablar de fracaso el hecho de poner, por parte del centro, muchísimos recursos y estrategias para evitarlo sin conseguir mejoras en este sentido del fracaso educativo. Ambos directores utilizan también la consecución del título de ESO como rasero para medir el fracaso educativo o no del centro.

En el centro Norte, habla de fracaso social más allá del fracaso escolar «un chaval que no alcance eso ya lo podemos considerar fracaso escolar, del sistema, de nosotros, de la sociedad... de quien sea» y en el centro Sur, su director también señala a la familia como elemento fracasado más allá del educativo «Me cuesta mucho trabajo imaginarme cómo son las familias de esos chavales que abandonan y fracasan con las facilidades que les damos en el centro».

Por último, en la entrevista con los orientadores, el centro Norte coincide con los directores cuando habla de falta de resultados aun poniendo todos los medios posibles y además, coincide también en entenderlo como un fenómeno social más allá del educativo «Cuando se habla de fracaso escolar es fracaso social. Poniendo todos los medios, no se consigue que un alumno termine la ESO o se reenganche al sistema educativo de cualquiera de las maneras». En este caso, la postura del orientador es algo más radical, en el sentido que no entiende fracaso escolar sino fracaso social. Igualmente, también señala a las familias como uno de los elementos fracasados dentro de este término «sus familias porque muchos de los alumnos que presentan fracaso escolar están vinculados a un tipo de familias muy concretas con unas expectativas específicas».

El centro Sur, sin embargo, relaciona el fracaso o lo explica por una incapacidad del profesorado para que el alumnado alcance los objetivos esperados en formación «El reconocimiento de la incapacidad del profesor para conseguir que un alumno alcance un mínimo de formación» y excluye a la familia como determinante «problemas familiares tienen los alumnos pero realmente un fracaso se produce porque no soy capaz de que un alumno se quede». Además, introduce otra variable y es la posible falta de recursos educativos o didácticos que provoquen esa situación de fracaso «porque, con los medios que tengo, no puedo ofrecerle más de lo que le doy».

En el memorándum analítico del centro Norte (jefa de estudios) podemos leer una definición clara y concisa del fracaso escolar «situación que se produce cuando el alumno o alumna no es capaz de seguir el currículum ordinario ni aun habiendo adoptado medidas de atención a la diversidad.» en cuanto a la incapacidad del alumno para continuar el currículum. Puntualiza que esta situación ha debido darse aun habiendo ofreciendo medidas de atención a la diversidad. Lo que cabría preguntarse es ¿qué es el currículum ordinario? Y ¿a qué medidas de atención a la diversidad se refiere?

En el memorándum analítico del jefe de Estudios del centro Sur, observamos que conceptualiza el fracaso escolar y abandono educativo en función de determinadas circunstancias, no presenta un concepto unívoco sino que, por ejemplo, hay fracaso si un profesor no es capaz de dar al alumnado lo que necesita o una familia no es capaz de inculcar a sus hijos la importancia de la formación. En definitiva, para él, el fracaso se vincula a la no consecución de educar sin aclarar qué es para él este concepto «En definitiva, cuando no estamos logrando EDUCAR, se está produciendo fracaso. Pero, lo que deberíamos preguntarnos es ¿Qué entendemos por EDUCAR?».

	N	Media	Desv. típ.
Existe fracaso escolar cuando abandonas el IES sin el título	72	3,47	,949
El abandono educativo temprano es dejar el IES con 16 sin el título	73	2,89	1,035
El abandono educativo temprano es dejar el IES con más de 16 sin título	70	2,59	1,097
Existe fracaso escolar cuando suspendes más de 3 materias	72	2,24	,986

Figura 27. Ítems relacionados con el concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano

Como podemos observar e insistiendo en las primeras impresiones sobre el fracaso escolar no existe acuerdo en el concepto de fracaso, ni dentro del mismo

centro ni dentro de los mismos colectivos. Parece que, en lo único que coinciden todos es que fracaso escolar va unido a falta de resultados y dentro de esta generalidad encontramos muchos aspectos diferenciadores como que los resultados que provocan fracaso pueden limitarse a una sola materia, que esos objetivos «no alcanzados» son diseñados de forma externa y, sin embargo, son condición *sine qua non* para un desarrollo profesional y personal. Algunos aluden a falta de interés y otros, por el contrario, a falta de capacidad; unos aluden a la familia como elemento explicativo del fracaso y otros al profesorado. En definitiva, todos parecen estar de acuerdo en que el fracaso educativo se produce cuando algo no va bien aunque no sepan especificar qué es lo que no va bien o por qué no lo va.

Vemos diferencias importantes en cuanto a un centro y otro. En el primero de los casos, se centra la atención en el alumno que es quien no alcanza el currículum ordinario. Sin embargo, el centro ha debido poner en marcha medidas de atención a la diversidad para evitarlo que no han tenido éxito.

En el segundo de los casos, la atención se centra en el contexto más que en el alumno (profesorado, alumnado, normativa...) y el contexto o la condición para hablar de fracaso es la educación en sí no el currículum.

El término de abandono educativo temprano no goza de mayor consenso entre los entrevistados al igual que entre los teóricos de la educación, los políticos o los investigadores que lo estudian y miden (Serra y Paludárias, 2010; Roca, 2010). Hemos vuelto a preguntar a todos los participantes ya señalados.

El alumnado del centro Norte, por ejemplo, al hablar de abandono educativo temprano se refiere a dejar el instituto antes de tiempo «Que abandona antes de tiempo el instituto, que ya no hay ganas de venir...» pero no refiriéndose a la consecución de la titulación ESO sino al cumplimiento de la edad que marca el límite de la obligatoriedad en educación ya que puntualizan que dejan de tener interés en acudir al centro.

El alumnado del centro Sur vuelve a mezclar los argumentos que utilizaban para hablar anteriormente de fracaso con el abandono. Hacen referencia principalmente a la idea para algunos de no querer seguir estudiando, de perder el interés por lo que supone el estudio «Pasas del tema muy rápido. Con tanto repetir, cumples los 16 en la ESO y ya a los 17 te puedes quitar». Algunos pierden el interés después de haberlo intentado anteriormente y no verse capaces de alcanzar los objetivos «Yo me agobio, cuando miro una cosa dos veces y veo

que no puedo digo: “¿sí, pues a tomar por culo” y ya no miro ni los libros» o de no encontrarle interés alguno a lo que piden estudiar en el centro educativo «yo me doy cuenta pero es que no quiero, no puedo. Se me pone un libro delante y es verlo y me amargo».

Como hemos comentado anteriormente, no tienen totalmente clara la diferencia entre abandono y fracaso escolar mostrando solo pequeños matices de diferenciación en algunas respuestas. Las respuestas del alumnado nos parecen especialmente interesantes ya que medimos el fracaso escolar y abandono educativo temprano en función, principalmente, de los resultados académicos obtenidos por ellos mismos. Creemos que, cuando un alumno te dice que abandonan porque se cansa de repetir tanto, que se agobia solo por tener un libro delante o que desiste por verse incapaz deberíamos, los responsables de la educación que no es el alumnado, reflexionar sobre qué tipo de educación estamos ofreciendo y desarrollando.

En el caso del profesorado, siguen sin ver claras las diferencias entre fracaso escolar y abandono educativo temprano. En el caso del centro Norte, se llegan a plantear incluso si existe un abandono voluntario como tal o es el propio sistema quien favorece este abandono «No han abandonado, el sistema los está expulsando» con metas excesivamente altas «P.1. ¿Si lo que se espera lo ve como muy difícil» o falta de alternativas? «El problema es cuando se van acabando las vías. No alcanzar lo que esperaba puede ser un fracaso pero no abandono si existe alternativa y la tomo».

Además, hablan de un abandono que no consiste en dejar de asistir definitivamente al centro sino en dejar de trabajar en clase, hablaríamos de un abandono pasivo «hay otros alumnos que vienen a clase diariamente pero desde 2.º no hacen nada en las clases. Esos han fracasado pero también habrían casi abandonado».

En el centro Sur también señalan al abandono como la falta de interés en el sistema educativo «tienen esa apatía, que les da igual todo» sin tener que implicar necesariamente abandono físico del centro escolar. Algún profesor va más allá y cree que el abandono empieza, en muchos casos, desde Infantil «Yo creo que ya en Infantil hay niños que tú los ves que están presentando síntomas de abandono». Esta idea es compartida por R. De la villa (2010), es decir, desde la primera etapa educativa de nuestro sistema, hay niños/as que comienzan a rechazarlo o simplemente no les supone ningún interés por lo que, según este

autor y tal como vimos, las repeticiones pueden convertirse en desencadenantes de mayor abandono educativo prematuro. Creen además, que es un problema en el que deben intervenir todos los estamentos sociales pero que realmente solo interviene el profesorado por lo que no pueden conseguir prevenirlo o paliarlo «Pero es que eso es un problema que no puede solucionar solo el profesor, tienen que intervenir muchos más agentes».

Cuando le preguntamos a las familias por el concepto de abandono, en el centro Norte parecen tener claro que consiste en dejar el centro educativo sin alcanzar la ESO: «Se refiere a que el niño lo deje» aun cuando obtengan ese título por otras enseñanzas de adultos a los pocos meses. «Lo que es triste es que deje el colegio y luego se apunte en adultos para sacarse el Graduado, eso sí que es triste». En el momento que se alejan de la vía principal de obtención del título ESO, estarían abandonando de forma temprana. «Entonces sería que abandonase el instituto sin sacarse la ESO. F4. Claro».

En el centro Sur, sin embargo, son más tolerantes a la hora de hablar de abandono entendiendo que no por dejar de estudiar en el centro educativo están abandonando si las intenciones del alumno o alumna están relacionadas con realizar otros estudios superiores «Mi hija yo le digo que no ha abandonado, de hecho cuando le pregunto qué quiere hacer me dice que quiere ser psicóloga con lo cual no ha abandonado y yo le digo que el primer paso es sacarse el Graduado y eso para mí es positivo porque eso significa que en su mente no está abandonar, solo que ella se ha puesto un paréntesis, un impas en su mente de adolescente y ya está».

Además, entienden la educación y su problemática como algo que excede al centro educativo incluyendo también la educación que reciben en casa o en el entorno: «E. ¿Crees entonces que el abandono se refiere a cuando dejan ya los estudios y el fracaso no solo a que no aprueban sino a que están fracasando también en otros aspectos de la educación no? F1. Sí, se creen que son mayores y que ya nadie tiene lo decirles lo que tienen que hacer...».

En el caso de los directores, en el centro Norte, el director presenta las dos variantes de abandono educativo temprano que, hasta el momento, habían ido apareciendo en las declaraciones de los diferentes participantes «Puede ser un chaval que está viniendo al centro pero que no está asimilando, recibiendo o aceptando nada de lo que allí se le está dando o se le ofrece. Por otra parte puede ser el chaval que se va antes de tiempo». En concreto, entiende el abando-

no tanto activo como pasivo, es decir, para él abandona el alumno que no hace nada en clase pero también el que se marcha del centro para no volver.

El director del centro Sur, limita el concepto de abandono a aquel que se va del centro, pero además, dentro del alumnado que abandona el centro, limita aún más el concepto a aquellos que se marchan precipitadamente, «un chico que probablemente está fracasando y cumple sus 16 años, a lo mejor ha repetido 1.º de la ESO, ha repetido 2.º de la ESO y abandona el centro, no quiere seguir en 3.º de la ESO». Es decir, antes de cumplir la edad límite para permanecer en él (18 años en el caso del alumnado que no presenta necesidades educativas especiales).

Como podemos ver, el desacuerdo sigue presente entre los participantes en torno al abandono educativo temprano.

El último de los participantes en el estudio es el grupo de orientadores. En el centro Norte, el orientador habla del fracaso del centro educativo o del sistema para no conseguir que el alumno se interese por los estudios que en él se ofrecen. Este participante, además, no hace distinciones entre fracaso escolar y abandono educativo temprano, «prácticamente lo mismo, es decir, alumno que poniendo todos los recursos a su alcance no conseguimos que se enganche al sistema educativo».

El orientador del centro Sur también hace alusión a la responsabilidad del sistema, aunque especifica en el profesorado, para motivar al alumnado a continuar con los estudios «la incapacidad del profesor para conseguir que un alumno alcance un mínimo de formación». Para él no existen diferencias importantes entre abandono y fracaso aunque en el abandono educativo temprano destaca un componente familiar que limita la capacidad del profesorado en la motivación de la que hablábamos: «Ahí creo que sí hay un componente más familiar porque un docente puede dar lo mejor de sí mismo y sabe y puede pero la familia no se percibe la importancia de aprender o de tener éxito educativo».

En ninguno de los documentos de planificación de los centros se hace referencia al concepto de fracaso o abandono educativo temprano a pesar que las Instrucciones de Dirección General de Orientación y Solidaridad sobre Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo escolar de 2011 pedía que se reflejasen en todos los documentos del centro las medidas a desarrollar para prevenir la problemática del absentismo unida fuertemente al fracaso y abandono educativo.

En las observaciones de campo realizadas tampoco se han recogido aspectos relacionados con el concepto que de estos términos se tenga en los centros. No es un tema que se haya tratado epistemológicamente en claustros ni otras reuniones de coordinación o actividades de formación. Sin embargo, las Instrucciones señaladas anteriormente también instaban al Consejo Escolar a realizar el seguimiento oportuno a las medidas ya comentadas sobre esta temática.

En cuanto al abandono educativo temprano, la jefa de estudios del centro Norte también presenta un concepto conciso cuando un alumno abandona el sistema educativo sin una formación que le ofrezca garantías de éxito en el desarrollo personal y profesional (consiguiendo o no el título ESO) «se produce cuando el alumnado abandona el sistema habiendo (o no habiendo incluso) superado la ESO, o sea no habiendo completado una formación que le permita afrontar un futuro personal y laboral con garantías de éxito». Ella, por tanto, hablaría de abandono educativo temprano incluso habiendo adquirido el título ESO. Esta definición está muy cerca de la utilizada en la Unión Europea para la comparativa entre estados (EUROSTAT, 2011).

En el centro Sur, el abandono educativo no es un hecho puntual sino una situación progresiva de desencanto del alumno provocada por el fracaso educativo «Como consecuencia lógica del fracaso se produce un desencanto del individuo que, bien por desconfianza en su utilidad o por falta de interés, acaba desembocando en un abandono.»

En este caso, volvemos a detectar diferencias notables. En el primer centro, el abandono no parece ser fruto del fracaso ya que el alumnado puede abandonar aun habiendo conseguido la titulación ESO. Además, no se hace mención a las razones por las que el alumnado abandona. Por otro lado, en el segundo caso, como hemos visto, sí se cita al fracaso y el desencanto provocado por este en el alumno para que abandone.

En general y después de analizar las ideas de todos los participantes podemos hablar de ideas generales que se van repitiendo entre los diferentes participantes aunque sin un patrón común que caracterice un colectivo o centro del otro. Ni siquiera esta homogeneidad existe dentro de un mismo colectivo.

Por resumir y sin marcar diferencias evidentes entre fracaso y abandono, colectivos o centros, al preguntarles por estos temas surgen ideas como:

- Fracaso social más que personal.
- Fracaso del sistema por no «enganchar» al alumnado.
- No consecución de la titulación ESO.
- Desinterés del alumnado por estudiar.

Antes esta situación, el Consejo Escolar del Estado (2015) plantea al Gobierno algunas propuestas como que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte facilite el que el alumno/a crea en sus capacidades, regule su propio proceso de aprendizaje y desarrolle la creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Se pretende así, que el alumnado esté más motivado hacia los estudios encontrando el sentido a estos y formando parte de sus proyectos de vida.

Categoría 2. Población y Causas

Como ya hemos podido observar en capítulos anteriores, en esta categoría vamos a analizar los datos relacionados con las opiniones volcadas por los diferentes agentes encuestados en los centros-muestra de nuestra investigación. Concretamente, hemos encuestado a miembros de los equipos directivos, orientadores/as y tutores/as de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

En cada uno de los agentes encuestados hemos mostrado los valores más altos por cuanto significatividad aportan.

Vamos a intentar perfilar el alumno tipo que puede presentar mayor riesgo de fracasar educativamente o abandonar tempranamente los estudios. Además, intentaremos escrutar posibles causas de dicha problemática.

Población y Causas son aspectos difíciles de separar a la hora de establecer un perfil de alumnado en relación al fracaso escolar y abandono educativo temprano, por tanto, a través de las causas podremos ir determinando una población en riesgo de estos problemas.

Comenzaremos analizando los datos en relación a la subcategoría de Población.

En el primero de los casos, al preguntar al alumnado del centro Norte por el tipo de población al que podría afectarle el fracaso escolar o abandono edu-

cativo temprano, ellos responden que no creen que haya un tipo determinado, es decir, puede pasarle a cualquiera.

No podríamos señalar, tras leer la entrevista, que se trate de alumnado con dificultades sociofamiliares importantes o que presenten dificultades de aprendizaje de la que sean conscientes. Tampoco se trata de alumnado de alguna etnia minoritaria ni de otra nacionalidad. Ellos piensan que el alumnado que fracasa es por acumular repeticiones y no estudiar: «A1. Los que no estudian A2. Los que ya han repetido mucho». Sin embargo, en las entrevistas realizadas al alumnado en riesgo de fracaso escolar y abandono educativo temprano por sus circunstancias actuales, se perfila un determinado tipo de alumnado. En general, cursan 2.º de ESO pero todos han cumplido o se acercan a cumplir los 16, la mayoría ha repetido uno o varios cursos y dicen no gustarle el instituto por el hecho de tener que estudiar «E. Aparte de no querer estudiar, ¿qué otra cosa no te gusta del instituto? A1. Ah no, el instituto es perfecto siempre que no tenga que estudiar». La mayoría también han sido expulsados por no trabajar en clase o desarrollar conductas inapropiadas al aburrirse en clase «A1. Yo porque me aburro en clase y no... A2. Por hacer cosas malas como no hacer nada en clase, venía a pasar el tiempo, a estar con los amigos». No todos han pensado en abandonar los estudios aún pero tampoco han pensado en qué hacer si no estudian. Todos tienen hermanos que estudian y viven, la gran mayoría, con sus padres y madres. Además, en Primaria, no dicen haber tenido problemas académicos, estos empiezan al iniciar la ESO.

Son conscientes de que es importante planificar sus futuros y que el panorama laboral actual no es halagüeño pero, aún así, no quieren estudiar.

El Centro Sur, al igual que en el caso Norte, seleccionó a un grupo de alumnos y alumnas que, por sus circunstancias, estaban en riesgo o situación de fracaso escolar y abandono educativo temprano. Sin embargo, en el Centro Sur encontramos algunas diferencias.

Al entrevistarlos, nos dimos cuenta que sí presentaban todos una serie de características sociopersonales parecidas como baja autoridad familiar en relación al desarrollo de responsabilidades para con el estudio académico y asistencia a clase. Varios de ellos, además, proceden de familias un tanto desestructuradas «E. ¿Con quién vivís? A5. Yo con mis abuelos paternos, A2. Con mi madre, A1. Con mi tío» como podemos leer también en las notas recogidas en nuestro

diario de investigación del cuaderno de campo. Todos son de nacionalidad española y tienen hermanos.

Al igual que en Centro Norte, el alumnado entrevistado todos presentan repeticiones anteriores, sanciones por comportamientos inadecuados y, en la mayoría de los casos, desinterés por los estudios «A1. Yo, porque pasaba de los estudios. Yo porque pasaba, A3. Yo porque no venía al instituto, A4. Porque pasaba y no hacía nada, A5. Yo porque estaba todo el tiempo expulsada o no venía. Yo, porque en 1.º me expulsaron porque pegarle a una chiquilla y ya no hice nada».

Sin embargo, en este centro, varios alumnos y alumnas declaran que su desinterés o motivación vienen dados por falta de capacidad para el estudio o dificultades de aprendizaje «A5. Porque esto es un amargamiento, es como una cárcel todo el día entre rejas y con la amenaza de un parte por cualquier cosa, a mí me da un coraje... A3. Yo porque pienso que no me voy a sacar el Graduado».

De todas formas, al igual que el alumnado del centro 1, cuando le preguntamos por el alumnado que puede verse afectado por el fracaso escolar o abandono educativo temprano con más probabilidad, la mayoría contesta que cualquier alumno «A2. No sé A3. Cualquiera, A5. Puede afectar a todo el mundo».

En el centro Sur, uno de ellos da una respuesta muy interesante desde nuestro punto de vista y es que señala a los sobreprotegidos o a los desprotegidos como los dos tipos de alumnos y alumnas que pueden verse en riesgo de fracaso escolar y abandono educativo temprano «A1. Hay dos clases, los que tienen demasiada buena vida o los que tienen una vida de mierda y la encuentran mejor en la calle básicamente».

En cuanto al profesorado, en el centro Norte no señalan características personales identificativas del riesgo al fracaso escolar o abandono educativo temprano. Sin embargo, sí lo encuadran en el alumnado de 2.º principalmente por diferentes motivos como posible historial de fracaso que deriva en dichos problemas: «P3. Puede ser que sí sea el peor curso, P5. Es el curso tapón, antes era 8.º y ahora es 2.º, P7. Ya han repetido muchos, se acercan a los 16... P1. Ahí se une un poco todo. Es la pescadilla que se muerde la boca, no hay motivación, como no hay motivación no hay trabajo y por tanto, no hay resultados y eso lleva a menos motivación».

En el centro Sur, el profesorado tampoco afina a dar características personales específicas del alumnado en riesgo de fracaso escolar o abandono educativo temprano. De hecho, uno de ellos cree que estos problemas están afectando a alumnado de cualquier familia: «P1. Yo, a mí me llama la atención que antes yo veía al fracaso escolar dentro de una familia de contexto conflictivo y yo creo que cada vez hay más fracaso escolar en cualquier tipo de familia». Sin embargo, otro de ellos cree que sí hay más probabilidades de fracasar escolarmente o abandonar educativamente temprana si perteneces a un entorno desfavorecido: «P4. Pero por porcentaje, siempre van a tener más problemas el alumnado del Polígono Norte o de las Tres mil viviendas que de cualquier otra zona más normalizada.».

También preguntamos a las familias sobre este aspecto. Concretamente, las del centro Norte no especifican ningún tipo de alumnado que especialmente puedan verse afectados por el fracaso escolar y/o abandono educativo temprano «F2. Yo pienso que cualquiera, F3. Cualquiera, F1. Hoy en día cualquiera» y alguno hace referencia a la motivación como factor común «F4. El niño que no quiera y no se baje del burro fracasa».

En el centro Sur, al igual que en el otro caso-centro, las familias tampoco marcan un determinado tipo de alumnado como protagonista del fracaso escolar y/o abandono educativo temprano «F3. Yo creo que le puede pasar a cualquiera. F2. No tiene absolutamente nada que ver».

Al preguntar a los directores, sin embargo sí que encontramos datos concretos del alumnado que presenta fracaso escolar y abandono educativo temprano y es que, según el director del centro Norte, este alumnado procede de familias con determinadas dificultades que hacen que no le de la importancia a la educación suficiente:

Suelen venir de familias... no sé qué calificativo utilizar ni desestructurada ni..., de familias con una cierta dificultad y no tiene mucho control sobre el hijo, niños que empiezan a estar mucho tiempo en la calle desde muy pequeños, con lo cual se va creando una actitud de trabajo en el estudio bastante en tercero o décimo orden y la familia no son capaces de controlar esa situación.

Cuando le preguntamos al director del centro Sur también señala dificultades familiares, no quizá obligatoriamente de desestructuración o nivel socioeconómico bajo pero sí en cuanto a desatención al alumnado...

... hablamos de familias muy desestructuradas o familias con alto nivel adquisitivo con padres universitarios pero toda la tarde solos en casa donde comen y cenan solos, familias con madres drogadictos y prostituyéndose porque lo tenemos en la barriada. En fin, son casos muy, muy límites.

Por último, entrevistamos a los orientadores y en el centro Norte, las respuestas son muy parecidas a las del director del centro Sur como desatención en las familias hacia los hijos sin importar mucho el nivel socioeconómico de las mismas: «No hay un patrón (socioeconómico), hay un patrón educativo dentro de la familia o deseducativo dentro de la familia más que culturales, económicos... De las expectativas que los padres reflejan en sus hijos, están mucho tiempo solos...».

En el centro Sur, a pesar que reconoce que puede haber fracaso escolar y abandono educativo temprano en cualquier estrato social, sí que cree que principalmente se da en hijos/as de familias de nivel socioeconómico bajo «se da más en familias de bajo nivel socioeconómico aunque en cualquier otro estrato social puede aparecer fracaso y abandono por un componente familiar de no darle mucha importancia a la educación».

En el memorándum de la jefa de estudios del Centro Norte, leemos que la población afectada por los problemas estudiados es cualquier alumno/a que no complete el currículum previsto para su edad/aptitudes «cualquier alumno o alumna del sistema que no llegue a completar el currículum previsto para su edad aptitudes».

Por otra parte, en el memorándum analítico del Centro Sur, el jefe de estudios afirma igualmente que el fracaso escolar y abandono educativo temprano puede afectar a cualquier alumno/a dependiendo de las circunstancias que lo rodean. Lo que no concreta es qué tipo de circunstancias pueden ser las que provoquen o favorezcan «Cualquier alumno/a es susceptible de triunfar o fracasar, en función de las circunstancias que lo rodeen».

En el Proyecto Educativo del Centro Norte dentro de las Líneas Generales de Actuación Pedagógica se hace una descripción del centro y sus participantes

y describen un porcentaje significativo de alumnado en el centro con bajas expectativas personales de futuro por lo que no aprovechan los estudios «no manifiesta unas expectativas de futuro especialmente ambiciosas».

En relación a las familias, en el mismo Proyecto Educativo podemos leer que «el 25% de las familias tienen hijas o hijos en el Instituto hasta cumplir el periodo de escolarización obligatoria, no aspirando a nada más». Por tanto, falta de motivación y bajas expectativas en las familias en relación a la formación de sus hijos/as podrían ser las observaciones presentadas por el Centro Norte al hablar de población afectada por fracaso escolar y abandono educativo prematuro.

En el Proyecto Educativo del Centro Sur no observamos referencias en torno a población afectada o en riesgo de fracasar escolarmente o abandonar educativamente temprano. Es cierto que entre los entrevistados existían niveles socioeconómicos muy variados (según notas en el cuaderno de campo, 08/04/2014, 28/04/2014, 29/04/2014 y 27/05/2014) aunque no podemos garantizar que en todos los casos exista un adecuado patrón educativo-paternal y maternal que favorezca la motivación por los estudios.

Al analizar los cuestionarios pasados al alumnado de 2.º de ESO observamos que aquel alumnado que ha suspendido entre 1-2 o incluso más de 2, es alumnado que ya en la etapa de Primaria no le iba del todo bien.

		Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Materias suspensas en la 1ª evaluación	0	15	4	1	0	20
	1-2	8	9	5	1	23
	>2	7	14	4	1	26
	4	0	0	1	1	2
Total		30	27	11	3	71

Figura 28. Tabla de contingencia que relaciona el n.º de suspensos en la 1ª evaluación en el IES y el rendimiento en Primaria

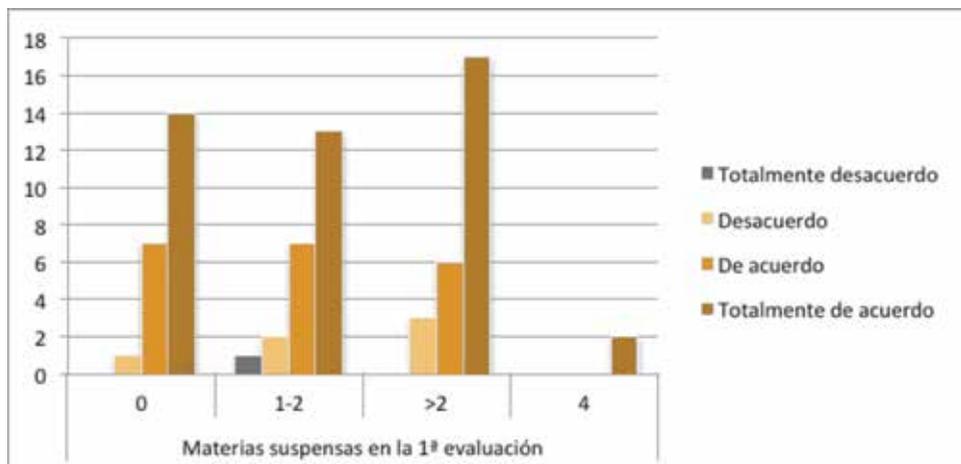


Figura 29. Gráfico que representa tabla de contingencias entre n.º de suspensos en IES con apoyo familiar

Sin embargo, a la hora de tantear falta de atención o apoyo familiar al alumnado como rasgo característico del fracaso y abandono educativo no encontramos confirmación a la teoría que algunos plantean en relación a dificultades familiares como perfil de alumnado en riesgo de fracaso y/o abandono educativo ya que aquel alumnado que ha suspendido entre 1-2 o más de 2 materias cree que su familia le apoya y anima en sus estudios.

Conociendo la gran mayoría de casos de fracaso escolar y abandono educativo temprano por nuestra experiencia como orientadora en Primaria y Secundaria podríamos decir que el factor familiar es importante a la hora de hablar de fracaso y abandono educativo por lo que nos parece interesante en futuros estudios analizar qué factores influyen en la percepción que el alumnado tiene de sus propias familias.

De igual forma, la hipótesis de desestructuración familiar como factor de riesgo tampoco podría confirmarse teniendo en cuenta los participantes del Centro Norte y Sur ya que, en ambos, la gran mayoría del alumnado que suspende entre 1-2 o más de 2 vive con su madre y su padre (61%) y (72%).

		Vivo con mi padre y madre	Vivo con mi padre	Vivo con mi madre	Vivo con otros familiares	
Materias suspensas en la 1. ^a evaluación	0	15	0	4	2	21
	1-2	14	1	7	1	23
	>2	18	2	4	1	25
	4	0	0	2	0	2
Total		47	3	17	4	71

Figura 30. Tabla de contingencia entre n° suspensos en IES con familiares con los que convive el alumnado

En cuanto a los resultados de esta subcategoría, es decir, población afectada por fracaso escolar y/o abandono educativo temprano, podemos dividir dos grupos de respuestas. Por un lado, los que creen que no existe ningún tipo de característica específica para identificar el riesgo del fracaso escolar y abandono educativo prematuro, principalmente en alumnado y familias. Esta visión es la compartida por Villar (2012) ya que hace referencia a un cúmulo de circunstancias individuales, familiares, escolares, sociales y políticas interrelacionadas.

El otro grupo es el de los que sí creen que existe un rasgo común y este se refiere a dificultades familiares y falta de atención positiva con sus hijos.

Según el análisis de los datos aportados por la Encuesta de Población activa hasta 2009, el 44% de la población con 16 años es repetidora, característica que según De la Villa (2010) y Mena y otros (2010) es motivo de descuelgue del alumnado en Secundaria.

Otros autores, sin embargo (De la Villa, 2010) indican la incorporación tardía al sistema educativo y las enfermedades personales como indicadores de la población en riesgo de fracaso y abandono escolar.

Comisiones Obreras (2011) sí diferencia poblaciones afectadas por esta problemática que podemos resumir en alumnado sin apoyo familiar suficiente, procedentes de sistemas educativos no comprensivos, de ambiente social desfa-

vorecido, con historial de fracaso educativo, con embarazos, con antecedentes penales y/o enfermedad.

A continuación analizaremos los resultados de las entrevistas realizadas en relación a las causas que dichos colectivos creen que pueden estar detrás del fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Esta subcategoría, como podemos imaginar, está íntimamente relacionada con la anterior (población afectada) siendo muy fácil para los investigadores y los participantes el pasar de una a otra en las aportaciones de forma inconsciente. Cabría preguntarnos si realmente pueden separarse o tiene sentido desde un punto de vista científico-interpretativo diferenciarlas. Expondremos, por ahora los datos en relación a las causas y al finalizar, realizaremos unas conclusiones de la categoría general que nos ayudarán a responder nuestro interrogante.

Nos referimos aquí a la cuestión de qué provoca el fracaso escolar y abandono educativo prematuro. Ya hemos ido leyendo mucha información sobre esta problemática y es cierto que podríamos ir haciéndonos una idea general de qué aspectos o circunstancias pueden provocarla. Sin embargo, seguiremos analizando los datos disponibles por si pudiéramos especificar más este subapartado o subcategoría del objeto de estudio.

Al entrevistar al alumnado del Centro Norte por dichas causas, argumentan resumidamente falta de motivación: «A3. Por no tener ganas de estudiar ni de coger libros» sin saber muy bien a qué se debe dicha falta de interés en determinadas asignaturas. Algunos aluden a verlas difíciles, poco apoyo del profesorado, pereza... «A4. De saber que es muy difícil y...pasar de la asignatura porque no explican. Por pereza. Tampoco te ves capaz de conseguirlo».

Creen que las causas tanto del fracaso escolar como del abandono educativo prematuro son las mismas.

En el Centro Sur, el alumnado también argumenta como causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano por falta de motivación e interés en los estudios: «A1. Yo, porque pasaba de los estudios, A3. Yo porque no venía al instituto, A4. Porque pasaba y no hacía nada».

Tampoco ellos saben explicar muy bien el porqué de esta falta de motivación aunque sí expresan sensación de incapacidad e historial de fracasos:

Estoy cansada, estoy cansada de esto. Me agobio y no quiero venir. Yo no me agobio pero es que yo no me veo capaz de aprobar. Me han quedado 7. Es que yo en casa me estudio algo y no se me queda y empiezo otra vez y como no se me queda pues lo deajo, digo «se acabó» porque es tontería.

Esta misma cuestión fue planteada al profesorado de ambos centros. En el Centro Norte, una parte del profesorado asume que ellos mismos son posible causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano: «P2. Ya hemos dicho que la causa es múltiple pero es que el profesorado, nos duela o no, es la principal causa» mientras otros buscan en la Administración una de las principales causas «P4. Pero es que cuando tú haces todo eso por estos chavales la administración te abandona, con unos horarios y funciones muy rígidas y te dice, “esto es lo que hay”».

En el centro Sur, al igual que en el Norte, las respuestas del profesorado se dividen entre quienes responsabilizan por un lado al propio profesorado «El profesorado, yo llevo muchos años trabajando y creo que el profesorado no está preparado para trabajar con un tipo determinado de alumnos» y, por otro, aquellos que creen que la Administración es causante de las situaciones de fracaso escolar y abandono educativo temprano «Los políticos que hacen las leyes de educación, a veces, tan incoherentes y encima los recortes económicos».

Parecen existir dos grupos de profesorado diferenciados en los dos centros que se posicionan y entienden la educación de una forma diferente. Aquellos que se responsabilizan frente a la educación que ofertan y los resultados que consiguen sin limitarse al currículum oficial, es decir, son conscientes de que la educación que ofrecen no solo son contenidos académicos y aspectos como las relaciones que tienen con el alumnado, la forma de dirigirse a ellos, el conocimiento del alumnado influyen de sobremanera en dichos resultados.

Por otra parte, existe otro grupo de profesorado que sitúa a la Administración como principal causa y al currículum académico y normativo como principal medio en el que se fracasa.

Tanto las causas expuestas por el primer grupo de profesorado como por el segundo se incluirían en el apartado de causas institucionales según Mena y otros (2010).

Sin embargo, no podemos decir que estos grupos sean opuestos o contradictorios ya que parece existir cierto acuerdo en que las causas no son únicas y que influyen muchas variables tanto en el centro escolar como fuera de él, idea compartida por García (2005), Cebada (Lucas, 2011) y Uruñuela (2005).

Las familias, por su parte, suelen responsabilizar al profesorado como causante de la desmotivación que desencadena el fracaso escolar y abandono educativo temprano tanto en el Centro Norte como en el Centro Sur:

Llega muchas veces cabreada y no sé el por qué. Llega cabreada porque, por lo visto... no lo sé, o ve algo injusto. No sé qué le ha pasado en inglés, cuando entró aquí en 1.º lo echaron a la calle. Mi hija traía los deberes y M.^a Carmen decía que los traía copiados. Pero aparte con Gimnasia exactamente igual, María se cayó por las escaleras y me mandó un parte. Está desmotivada en esas cosas. Aquí hay profesores que sueltan la «tostá» y si se han enterado, se han enterado y si no, les da igual.

Aunque observamos algunas voces que proponen la falta de trabajo del alumnado o sus dificultades de aprendizaje como causa de los problemas tratados:

Yo lo que creo es que no le dedica el tiempo suficiente y que cuando se mete a estudiar se pone a pensar en otra cosa que le gusta a lo mejor mucho. F5. A la mía es que no le gusta estudiar, yo no me voy a engañar, F6. Y después los niños tienen que poner de su parte», «si la obligo luego me dice: «no lo hemos corregido», no vale para nada lo que hemos hecho. Empezó teniendo conflictos con el profesor de Gimnasia y ya empezó a decir que no quería venir al instituto, siguió con el conflicto con la profesora de Lengua.

Un grupo de padres/madres también se señalan como posible causa en el fracaso escolar y abandono educativo prematuro:

«F6. Y luego los padres que también tienen que involucrarse. F4. Porque nuestros hijos viven muy cómodos F2. Piden y le damos, piden y le damos», «F2. Yo creo que falla todo, por un lado fallan las familias y por otro lado los centros de enseñanza, cada uno tiene su parte. Las familias no son igual que antes, yo llego a mi casa... yo vivo estresada y no tengo la paciencia para disciplinar a mi hija. F.3 Mi

hija terminó Primaria en mi pueblo y empezó 1.º de la ESO y me la traje porque ella ya había empezado a fallar y yo estaba ya aquí trabajando pero claro, cuando ella empezó a fallar estaba allí sola y ya...

A los directores de los centros también le preguntamos por las causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano. En el caso del Centro Norte, su director ofrecía como causas diferentes y múltiples variables...

... en el fracaso escolar hay muchos ingredientes distintos, muchos y cada parte tiene una parte de responsabilidad. Desde el director del centro, Jefe de estudios, el profesorado en sí, el profesorado en particular, las familias, el currículum, y por supuesto, que el principal protagonista siempre es el alumno.

Sin embargo, otorga un papel principal al alumnado y su falta de conexión con el sistema educativo sin especificar el porqué «una sobre todas y es que el chaval no ha conectado con el tema educativo nunca».

En el Centro Sur, el director expone como principales causas las circunstancias familiares y el historial de fracasos del alumnado así como el descontento de este con el Centro:

Yo creo que fundamentalmente son las familiares, los factores socioeconómicos en los que los chavales se crían y educan. Sí, el abandono se produce cuando ya ha habido una o dos repeticiones y se aburren». En este caso, tampoco se ahonda en cuáles son los motivos que provocan dicho descontento más allá del aburrimiento de algunos.

En el caso de los orientadores, en el Centro Norte alude a causas sociales generalizadas que provocan una desconfianza entre los diferentes agentes sociales y hace que un aspecto social como la educación que depende, precisamente, de relaciones sociales no funcione «yo creo que son sociales, la sociedad no da respuesta a este tipo de alumnado y familias. Existe una falta de confianza en la sociedad en general, como si todos desconfiáramos de todos. Aunque sí que destacaría problemas familiares de base». En este caso, el fracaso y abandono no es del alumno sino de todos.

En el Centro Sur, el orientador también apoya la visión de multiplicidad de causas. Sin embargo, excusa al alumnado en ellas y se centra en falta de formación del profesorado, recursos educativos insuficientes y falta de apoyo familiar: «Habláramos del profesorado como una de las principales causas, falta de recursos, de formación en el profesorado. También es fundamental el apoyo de las familias».

Más allá de las entrevistas, hemos usado, como ya hemos explicado, otros instrumentos de recogida de información como los memorándum analíticos en los que las Jefaturas de Estudio de los centros estudiados han reflexionado sobre las principales cuestiones investigadas.

En el Centro Norte, su jefa de estudios, al igual que los orientadores y otros agentes entrevistados, cree que las causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano son múltiples como falta de apoyo familiar, falta de respuesta ajustada del centro educativo al alumnado y limitaciones normativas:

Quando una familia es incapaz de inculcar la importancia de formarse, adquirir saberes que le resultarán útiles en el futuro, se está produciendo fracaso. Cuando la organización de un centro no se adapta a la realidad del mismo, se está produciendo fracaso. Cuando la normativa limita las posibilidades de acción de los centros o de las personas, se está produciendo fracaso...

En el Centro Sur, de nuevo aparecen causas variadas y coincidentes con las que aportan los entrevistados anteriores, tal y como hemos ido describiendo,

... son tantas y tan variadas : currículo mal formulado, sistema escolar mal diseñado o mal dotado, estrategias educativas inadecuadas o medidas ineficaces, falta de formación en atención a la diversidad, escasas expectativas/colaboración familiar, baja autoestima sociedad que tolera, mira para otro lado.

En el Proyecto Educativo del Centro Norte, al diseñar el Plan de Formación del profesorado, lo justifican como «forma de incidir favorablemente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo». En relación a las respuestas que han ofrecido diferentes miembros de este centro podríamos llegar a entender que ven al profesorado como una de las posibles

causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano y diseñan un plan de formación, precisamente, para intentar paliar dicha problemática. Además, en las líneas prioritarias de la formación en el centro encontramos, entre otras «la atención a la diversidad: continuidad en estudios superiores, fracaso escolar, inclusión educativa, estrategias didácticas...»

En el programa de Tránsito perteneciente al Proyecto Educativo del Centro Norte, leemos entre sus objetivos «facilitar un proceso de acogida e integración en el instituto que prevenga situaciones personales de inadaptación, ansiedad, aislamiento o bajo rendimiento escolar». Según esto, parece ser que el fracaso escolar y abandono educativo temprano podría estar también provocado por situaciones de inadaptación del alumnado a la etapa o más bien, falta de organización del centro para poder dar una adecuada acogida al alumnado de nuevo ingreso en la etapa o al que ya transita por ella.

Por último, en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro Norte se establece la Detección y atención a las dificultades de aprendizaje como uno de los bloques de actuación del Departamento de Orientación y entre sus objetivos encontramos el «adquirir técnicas y estrategias que mejoren el estudio personal y rendimiento académico» por lo que podríamos suponer que algunas de las causas que provocasen fracaso escolar y abandono educativo temprano sería la falta de adecuadas técnicas de trabajo intelectual en el alumnado.

En el Centro Sur, el Proyecto Educativo también dedica un apartado a la relación de la formación del profesorado en la lucha contra el fracaso escolar «La formación permanente del profesorado debe contribuir a cambiar actitudes y, por tanto, a mejorar la labor docente en el aula con el objetivo de aumentar el rendimiento académico». Es oportunidad para pensar que entienden determinadas actitudes en la labor docente como posibles causas del fracaso escolar y abandono educativo.

En cuanto al alumnado, suelen pensar que el fracaso escolar se debe a su falta de rendimiento más allá de dificultades de aprendizaje individuales o falta de apoyo del profesorado como podemos ver en la siguiente tabla.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desviación típica
Suspendí alguna materia en el IES porque no estudié lo suficiente	72	2,60	1,122
Suspendí alguna materia en el IES porque no entendía bien los estudios	69	2,16	,994
Suspendí alguna materia en el IES porque las notas se limitaban a «lo sacado» en los exámenes	73	1,95	,896
Suspendí alguna materia en el IES porque el profesorado no explicaba lo suficiente	72	1,86	,810
Suspendía alguna materia en el IES porque no existen recuperaciones	71	1,32	,650
N válido (según lista)	67		

Figura 31. Descriptivos de motivos de suspensos

Al preguntarle al alumnado por las actividades en las que dedican su tiempo libre, la opción con la que están más de acuerdo es la de estudiar y otras actividades (media 2,50). Sin embargo, cuando correlacionamos esta opción con el número de suspensos en el IES observamos que no es la opción más de acuerdo en aquel alumnado que ha suspendido entre 1-2 o más de 2 (60% no está de acuerdo con dicha dedicación en el tiempo libre). El 66% del alumnado con más de 2 suspensas dedica su tiempo libre a salir con los amigos y conectarse a las redes sociales.

De las diferentes opciones que le hemos presentado al alumnado como posibles causas del abandono, el alumnado está más de acuerdo (media 2,84) con la desmotivación, más allá de dificultades de aprendizaje, necesidades económicas, enfermedad, consumo de sustancias tóxicas o minoría étnica.

Desde luego, estamos de acuerdo con Sánchez (2015) cuando señala la repetición como una de las causas principales a la hora de hablar de abandono educativo temprano. Por la ineficacia de esta en el éxito escolar y su contribución al abandono, el Consejo Escolar del Estado (2015) recomienda al Gobierno reducir al mínimo las repeticiones.

Como hemos ido viendo, no existe tampoco acuerdo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa en torno al porqué del fracaso escolar y abandono educativo. Quizá solo exista un acuerdo de base y es que la mayoría cree que las causas no son únicas y se encuentran en diferentes elementos. A partir de ahí existen muchas diferencias a la hora de otorgar mayor o menor peso a unas y otras. Ya vimos en la subcategoría anterior como numerosos autores (Mena y otros, 2010; García, 2005; Cebada (Lucas, 2011); Uruñuela, 2005; Abarca, 2009; Sáez, 2005; Martín y Luna, 2012; Calero, Choi y Waisgrais, 2011) apoyan esta visión de multiplicidad casuística en el fracaso escolar y abandono educativo prematuro.

Parece cierto, la afirmación del orientador del Centro Norte según la cual existe desconfianza entre los diferentes agentes sociales de forma que unos acusan a las familias, estas a su vez al profesorado, estos a la administración... Esta idea, era presentada en 2001 por Jurjo Torres quien cree que el desencanto de las políticas neoliberales ha creado rechazo hacia la escuela como sistema que pueda dar respuestas adaptadas realmente a las necesidades de todo el alumnado. En este sentido también se manifiesta Poy (2011) quien ataca al credencialismo como causante del desencanto o desconfianza del alumnado hacia el sistema educativo actual. Parece también que los únicos que se reconocen como elementos causantes de fracaso y abandono educativo temprano son los propios alumnos/as en relación a su propio rendimiento y trabajo personal.

En el Informe sobre el estado del sistema educativo que realiza el Consejo Escolar del Estado (2015) podemos leer como este órgano propone al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la promoción en la colaboración entre familias y centros educativos. Además, propone entender la educación como una política de estado persiguiendo un consenso básico entre todas las distintas fuerzas políticas.

Categoría 3. Medidas llevadas a cabo contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro

En esta categoría intentaremos analizar aquellas medidas puestas en marcha en los centros de la muestra para poder conocer qué se está haciendo en la provincia para prevenir y luchar contra el fracaso y abandono educativo temprano.

Llegamos en el análisis de resultados del estudio de casos al ecuador de las categorías en las que se vertebra nuestro estudio. Vamos a analizar a continuación una de las categorías que entendemos más importantes, no solo por el volumen de información que nos han aportado desde los centros estudiados sino porque además, más allá de las opiniones, de las estadísticas, de las concepciones teóricas de unos y otros; nos interesa muchísimo conocer qué se hace en los centros para paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano teniendo en cuenta que hemos elegido los dos centros descritos por sus buenas prácticas, entre otros motivos.

Como en el resto de categorías, vamos a ir analizando las respuestas que nos han dado el alumnado, profesorado, familias, directores y orientadores de los dos centros estudiados. Además, analizaremos los documentos de planificación y organización de ambos centros así como el diario de la investigadora. Por último, también tendremos en cuenta las reflexiones que los jefes de estudios nos han ofrecido en sus memorándums analíticos.

En el Centro Norte, el alumnado señala como medidas de su centro en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano al Orientador y el Programa de Diversificación Curricular. En el primero de los casos, el Orientador ofrece vías de obtención del título ESO aunque no fuese posible dentro de la matrícula regular en el Instituto: «El orientador quiere que sigas estudiando para sacar el título aunque no sea por aquí». Esto haría que, según algunas definiciones, se redujese o previniese el abandono educativo temprano ofreciendo alternativas para titular. En la segunda medida, comentan que el Programa de Diversificación Curricular también previene y/o reduce la problemática tratada. El alumnado la entiende tan importante o eficaz que la iniciarían antes, en 2.º de ESO: «El Programa de Diversificación Curricular. Debería estar desde 2.º».

Además, en este centro se trabaja por ámbitos determinadas materias como es Lengua e Historia en algunos cursos. En años anteriores se trabajaba tanto

en 1.º como en 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria pero este curso solo se trabaja en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Como ya veremos más adelante, las intervenciones educativas depende principalmente de los agentes que las desarrollan pero también de los apoyos externos, de los recursos con los que cuentan, etc. Esto hace, que no siempre se mantengan estables medidas a pesar de haber resultado eficaces «Lengua e Historia en ámbitos pero este año no se está haciendo en 1.º ya».

En el Centro Sur, el alumnado también observa medidas desarrolladas en su instituto contra el fracaso escolar y el abandono como intento de motivar al alumnado con actividades alternativas o refuerzos positivos «Lo intentan hablando cuando la clase va bien pues te ponen una peli como premio o sacarte al patio a leer». Sin embargo, no todos las valoran como eficaces «Pero si yo no quiero leer, no voy a leer. Lo intentan hablando, la misma mierda de siempre y si yo pienso una cosa, pienso esa cosa y se acabó, es que me da igual».

Algunas de las medidas curriculares desarrolladas en el centro en este sentido también son recordadas por el alumnado como los grupos flexibles «En Lengua y Matemáticas que hay dos grupos (flexibles) pero no sé por qué lo hacen si en verdad es lo mismo. A1. Ah, el en A van más rápido y en el B se paran más y explican».

También indican actividades culturales como medio para aumentar el rendimiento académico y satisfacción del alumnado en el centro: «¿Se os ocurre alguna otra cosa que se haga en este IES para que los chavales vayan bien? Lo de la Semana Cultural».

En general, reconocen medidas para paliar o erradicar el fracaso escolar y abandono educativo temprano aunque afirman que no sean totalmente eficaces. Estas medidas se basan principalmente en el intento de los profesionales de la educación como el orientador para que el alumnado asuma la importancia de la educación y se comprometa con ella y en otras medidas organizativas que ya se han comentado.

En el Centro Norte, el profesorado señala como medidas puestas en marcha para solucionar o reducir el fracaso escolar y abandono educativo temprano un amplio abanico de actuaciones. En ellas se incluyen medidas organizativas, metodológicas, curriculares y conceptuales o de filosofía educativa. No se limitan a medidas concretas sino que proponen un cambio de mentalidad en la forma de educar, entendiendo esta como una labor global...

... todas las medidas de atención a la diversidad que se lleva a cabo en este centro. Desde adaptar la metodología, trabajo por ámbitos, bajar la ratio, elegir el tutor más adecuado, trabajar en equipo el profesorado que es fundamental, cuidar la participación familiar, entender la educación como algo global, más interdisciplinaria, PDC que es muy efectivo porque si conseguimos mantenerlos hasta entrar en PDC tiene muchas probabilidades de éxito, cuál es el horario más adecuado, diseño de optativas, acción tutorial.

En el Centro Sur, el profesorado hace referencia especialmente a las medidas de carácter personal que el profesorado desarrolla con el alumnado en el sentido de que intentan tener una relación de estilo parental con el alumnado» Porque aquí, aparte de profesionales docentes tenemos mucha vinculación personal y un compromiso. Nosotros aquí tratamos a nuestros alumnos de forma paternal. Tenemos en cuenta las circunstancias familiares de cada uno». Además, también comentan medidas organizativas como desdobles «Tenemos desdoble en tres grupos, tenemos un profesor de interculturalidad para los niños y otra cosa que está muy bien es la trabajadora social».

Sin embargo, recelan de alguna de las medidas desarrolladas a nivel organizativo o curricular porque observan cierta imposición de la administración en ellas con carácter antieducativo «pasa que los que están en esos otros grupos se creen en el derecho y nosotros casi en la obligación de tener que aprobarlos, los que están en el desdoble. Claro pero es que la Inspección te dice que como está en la Educación Obligatoria...»

La visión de ambos centros es algo diferenciada observándose una mayor concienciación con la atención a la diversidad y valoración positiva del alumnado en el Centro Norte. Esto puede deberse también a una posición más crítica o disconforme con la Administración en el Centro Sur sin que ello tenga relación con el alumnado.

Las familias del Centro Norte, sin embargo, desconocen las medidas que puedan estar llevándose a cabo en el centro de sus hijos en relación a la prevención y lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. A pesar que sus hijos e hijas las reconocen e identifican, las familias dicen no tener constancias de ellas y, en muchos casos, por una gran desconexión con el centro: «Yo, si te digo la verdad es que no lo sé. Yo me imagino que sí, que habrá un plan para eso».

En el Centro Sur, las familias señalan algunas medidas como un huerto escolar «Yo creo que tienen una profesora con un huerto que les gusta a los niños» o el Plan de Acompañamiento pero tampoco tienen claro qué medidas se están desarrollando «A mí me llamó por ejemplo, el director para que mi hija estuviese viniendo por las tardes, «que no te cuesta dinero, que es un apoyo» y estuvo viniendo pero al mes lo abandonó porque no venía nadie, solo venían niños chicos». Además, creen que cualquiera que sea no están teniendo resultados adecuados en relación a la prevención del fracaso escolar y abandono educativo temprano «Yo creo que cosas se están haciendo pero no dan con la tecla».

Es llamativo el desconocimiento que existe en las familias en relación a los centros educativos a pesar de que los centros educativos ven a las familias como agentes prioritarios en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Según el director del Centro Norte, se ponen en práctica multitud de medidas educativas, organizativas y curriculares que han ido desarrollándose a lo largo de la historia del instituto con el objetivo de ir dando respuestas a las necesidades surgidas en el centro...

... los documentos que hemos hecho, el funcionamiento que le estamos dando, el giro que le estamos dando. El estilo, o lo que sea, el alumnado tiene otra visión y otras relaciones con el profesorado, se establece otro nivel de convivencia con el alumnado. Todo eso redonda en una educación de mucha más armonía. Pretendemos que el profesorado de forma particular en sus clases aplique estrategias, dinámicas, actuaciones para prevenir ya en su clase lo que, lo que... cuando nosotros hacemos la evaluación del centro se hacen propuestas de mejora, casi siempre pensando en ese alumnado que está fracasando.

Algunas de ellas lo han convertido, según el director, en referente para otros muchos centros, «a nosotros acuden mucha gente porque tiene una buena percepción de este centro»

Algunas de estas medidas no se limitan a actuaciones concretas sino que se han plasmado en documentos de planificación y organización del centro lo que ha facilitado el que se conviertan en estrategias o programas permanentes del

centro «documentos que te hacen pensar en cómo funciona o debe funcionar o cómo debe mejorar el centro porque muchas veces»

Algunas de estas medidas, sin embargo, no se han mantenido porque requieren del compromiso del profesorado que las desarrolla y este no siempre es estable «este año no tenemos ámbitos. En 2.º sigue manteniéndose un poco por iniciativa del profesorado que imparte Lengua, CCSS, Plástica».

En el Centro Sur, el director enumera al igual que en el Centro Norte, una serie amplia de medidas organizativas, curriculares y educativas: «Hemos ofrecido a los chavales muchísimos recursos, muchísimas actividades de formación» Destaca, sin embargo al compararlo con el Centro Norte, la intervención o colaboración con agentes externos como Servicios Sociales municipales «hemos colaborado muchísimo con los Servicios Sociales de aquí de Mazagón». También nos parece interesante el cambio de mentalidad que el director dice haber ocurrido en el profesorado en relación a las sanciones «creo que el profesorado también se ha mentalizado mucho porque yo creo que por parte del Claustro había un poco de abuso de poner los partes» y cómo este cambio de mentalidad hacia una actitud más reeducativa ha hecho obtener mejores resultados en cuanto fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Estas medidas, al igual que en el Centro Norte, se ponen en marcha a raíz de dificultades detectadas, es decir, surgen de necesidades sentidas por los protagonistas «Por las circunstancias de descontento que te he comentado. Comienza con el cambio del equipo directivo, colaboración con Servicios Sociales, no solo con los Servicios Sociales».

Al preguntarle al orientador del Centro Norte por las medidas desarrolladas en la prevención del fracaso escolar y abandono educativo temprano aparecen intervenciones nuevas hasta ahora como las intervenciones directas con las familias:

Hemos dado orientación especialmente a las de 4.º. Aprovechando la circunstancia del consejo orientador de orientación a las familias de las salidas reales de sus hijos y del funcionamiento del sistema educativo actual. Con las familias de 2.º, con muchas de esas familias hemos intervenido hasta 5 y 6 veces.

Además, también señala como medida que favorece la prevención y/o erradicación del fracaso escolar y abandono educativo prematuro las circunstancias del entorno como ser un centro pequeño y el ambiente de familiaridad que se respira en él: «Este instituto lo bueno que tiene es la cercanía. La sensación de cercanía ayuda a prevenir este tipo de cuestiones. Los alumnos desde Infantil hasta la actualidad forman parte del mismo grupo. Se percibe ambiente de familiaridad».

Por último, el orientador del Centro Norte habla también de aquellas medidas de carácter didáctico y perfil innovador que se desarrollan en su centro para prevenir las dificultades que puedan provocar fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Sería en 1.º y 2.º en los últimos años se han estado asignaturas en ámbitos lo que permite continuidad de objetivos y evaluación global. Después 3.º y 4.º de PDC se imparte como si fuese un mismo grupo 3.º y 4.º en los ámbitos lo que favorece el sentimiento de pertenencia a un grupo, el acceso a los conocimientos y se permite un intercambio muy positivo entre profesorado y alumnado. Es un solo programa de dos años, como si fuese un ciclo que a lo largo de dos años dan todos los contenidos.

También presentamos estas cuestiones a los Jefes de estudio de ambos centros estudiados y les pedimos que reflexionaran sobre ellas en una especie de memorándum analítico ya explicado en capítulos anteriores.

En el caso del Centro Norte, la jefa de estudios exponía multitud de medidas desarrolladas en el centro para prevenir y paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano como Programa de Tránsito, colaboración con agentes externos, asignación y formación del tutor/a, trabajo por tareas cooperativas, medidas de atención a la diversidad entre otras muchas.

Muchas y variadas son las medidas que en este centro se desarrollan o han desarrollado. Es importante averiguar, como haremos más adelante, los resultados de las mismas en el funcionamiento del centro y desarrollo del alumnado.

En el Centro Sur, el jefe de estudios aludía al control del absentismo que desde los centros escolares se hace como medida contra el fracaso y abandono educativo temprano «trata de combatirse desde los centros a través del segui-

miento del absentismo escolar». Otra de las medidas son todas aquellas actuaciones dirigidas a los colectivos de alumnado más vulnerables del centro como forma de prevención de este problema «Los centros dirigen sus actuaciones, con carácter general, a aquellos colectivos más vulnerables: discapacitados, inmigrantes, desfavorecidos socioculturalmente...».

Tanto en uno como en otro entienden las medidas preventivas como elemento fundamental. En el Centro Norte se reflejan un listado más amplio de medidas pero sabemos, por contrastación de la información en las entrevistas realizadas y nuestras propias notas de campo que tanto en uno como en otro centro, las estrategias y decisiones tomadas son muy parecidas e igual de amplias.

En los documentos de planificación del Centro Norte encontramos reflejadas muchas de las medidas que se han ido nombrando anteriormente. Así, por ejemplo, en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, entre sus objetivos encontramos el...

... facilitar asesoramiento sobre las distintas opciones e itinerarios formativos que ofrece el actual sistema educativo, con el objetivo de que permita al alumnado, profesorado y familias la adopción de una toma de decisiones adecuada en cada caso, y ajustada al desarrollo académico y profesional posibles, así como a sus posibilidades y limitaciones personales o facilitar la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, dentro del Plan de Centro encontramos el Programa de Tránsito que marca entre sus objetivos facilitar un proceso de acogida e integración en el instituto que prevenga situaciones personales de inadaptación, ansiedad, aislamiento o bajo rendimiento escolar». Este Programa prevé actuaciones tanto con alumnado como con profesorado y familias.

En el Proyecto educativo, encontramos actuaciones específicas relacionadas con este tema y encuadradas en objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo. alguna de estas actuaciones es la de actualizar las programaciones y proyectos curriculares para introducir mejoras en vías de una mayor personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el Centro Sur, se proponen entre sus objetivos de mejora «optimizar el rendimiento académico del alumno/a en todas las áreas teniendo en cuenta su diversidad, ofreciéndole una formación integral, plural y democrática que favorezca su continuidad en estudios superiores».

En el Plan de Atención a la diversidad vemos reflejado entre los objetivos de los diversos Programas que se desarrollan (Programa de Atención al alumnado con NEAE, Programa de Diversificación Curricular, Programa de Atención al alumnado con Altas Capacidades...),

... el Identificar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) del alumnado y establecer medidas compensadoras para los que las necesiten así como ofrecer mecanismos y herramientas que permitan, tanto de manera individual como grupal, dar respuesta a las necesidades que surjan del individuo, de sus circunstancias familiares, del entorno o del propio centro.

Igualmente, tanto en el Plan de Orientación y Acción Tutorial como en el Programa de Tránsito y Plan de Convivencia hallamos objetivos y actuaciones destinadas a la prevención y lucha del fracaso escolar y abandono educativo temprano como el contacto periódico con las familias, la orientación vocacional, el conocimiento del alumnado por parte del profesorado en relación a intereses y necesidades...

El alumnado observa en sus centros medidas que les han parecido positivas. Entre ellas, el alumnado está más de acuerdo en la ayuda que reciben del profesorado y la convivencia positiva. En orden descendente de acuerdo, también señalan la resolución pacífica de problemas, diversión de las actividades, participación colegiada en el centro y estética. En el cuadro que presentamos pueden observarse las medias y desviaciones típicas obtenidas en los cuestionarios.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desv. Típ.
Me gusta el IES porque el profesorado te ayuda	73	2,75	,863
Me gusta el IES porque todos nos llevamos bien	72	2,65	,906
Me gusta el IES porque los problemas se resuelven entre todos	73	2,49	,899
Me gusta el IES porque hacemos muchas actividades divertidas	73	2,47	,914
Me gusta el IES porque profesorado y equipo directivo escuchan nuestras opiniones y propuestas	73	2,32	,956
Me gusta el IES porque es bonito	73	2,15	1,063
N válido (según lista)	72		

Figura 32. Medidas valoradas positivamente por el alumnado

Podemos decir, por tanto, que son muchas las medidas que se ponen en marcha tanto en un centro como en otro. Lo que interesa saber ahora es si dichas medidas son las adecuadas o no en función de los resultados.

Tanto en un Centro como en otro podemos observar medidas de lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro. Estas medidas hacen referencia a aspectos culturales o de filosofía de centro que se ha ido creando a partir de la búsqueda de respuestas a las necesidades detectadas y que, a su vez, ha retroalimentado las propias decisiones que se han ido tomando en el centro. Este aspecto cultural es el más importante según la Federación de Municipios y Provincias (2006) y Masip (2013). Esta cultura de centro se refleja en el interés por personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, familiarizar las relaciones personales en el centro y acompañar al alumnado en su desarrollo socioeducativo permitiéndole resolver los posibles conflictos u obstáculos de forma positiva.

Por otra parte, existen diversas medidas organizativas como selección del profesorado tutor/a, horarios, actividades complementarias y extraescolares, talleres, colaboración con agentes externos, intervención con las familias... La Federación de Municipios y Provincias (2006) planteaba también medidas como las anteriores en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro como intervención municipal con actuaciones conjuntas creando red de recursos locales.

Las medidas de atención a la diversidad también están presentes en ambos centros como grupos flexibles, ámbitos curriculares, Programa de Diversificación Curricular... así como otras de carácter didáctico como trabajo por tareas o trabajo cooperativo. Para Acaso (2013) las actividades como trabajo por tareas reducen el fracaso escolar y abandono educativo prematuro en cuanto que acercan el aprendizaje académico a sus contextos de aprendizaje natural.

Por último, aluden en uno de los centros las alternativas a la Secundaria Obligatoria para titular (título Educación Secundaria Obligatoria). Esta idea es apoyada por Vaquero (2011) que señala estas medidas alternativas como segundas oportunidades para un adecuado futuro adulto. Sin embargo, ninguno de los centros cuenta con posibilidad de desarrollar estas alternativas como Programa de Cualificación Profesional Inicial (sustituídos actualmente por Formación Profesional Básica aunque no en los mismos términos en relación por ejemplo a la titulación final), Educación Secundaria de Adultos o Acceso a Formación Profesional de Grado Medio.

Según García (2005) ambos centros desarrollarían buenas prácticas educativas. Muchas de sus medidas también están incluidas como estrategias educativas de éxito según el Informe INCLUD-ED (2011) como desdobles o extensión del tiempo de aprendizaje con actividades extraescolares y complementarias. Ritacco y Amores (2011) también identifican algunas de estas medidas como buenas prácticas educativas.

Igualmente, Mora y De Vicente (2012) también coinciden en algunas de las anteriores medidas en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro como control exhaustivo del absentismo.

Las diferencias entre un centro y otro parecen proceder de la historia acumulada por cada uno de los centros que han creado una idiosincrasia propia para cada uno de ellos (estabilidad de plantilla, historial directivo, necesidades surgidas).

Como evaluación de medidas exitosas a nivel nacional en la lucha contra el abandono educativo temprano, el Informe del Consejo Escolar del Estado (2015) valora altamente los Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial y otras medidas de carácter compensatorio.

Categoría 4. Destacados. Logros y obstáculos en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro

En esta categoría vamos a analizar cuáles de las anteriores medidas les han parecido más eficientes a los orientadores/as, tutores/as y miembros de equipos directivos en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. Igualmente, estudiaremos las limitaciones que se han encontrado los diferentes agentes encuestados a la hora de paliar la problemática tratada en sus centros.

Vamos a realizar dos análisis diferenciados por el volumen de información recogida. Por un lado, buscaremos aquellos datos que están relacionados con los obstáculos y dificultades en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro. Seguidamente, atenderemos a la información que aportan los participantes que muestran logros en dicha lucha.

En primer lugar y tal como ya hemos mencionado, vamos a centrarnos en aquellos obstáculos o dificultades que limitan la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

En el Centro Norte, el alumnado argumenta como dificultades para tener un buen rendimiento académico y sentirse motivados hacia los estudios el no verse capaz, aburrirse en clase: «A1. Yo porque me aburro en clase y no...» darse por vencidos: «A2. Que hay niños que no quieren estudiar y se dan por vencidos y lo dejan», no querer trabajar: «A2. Porque lo que no nos gusta es estudiar» y alejamiento de los contenidos a aprender con la realidad externa a los centros: «A3. Que muchas veces nos enseñan cosas que no nos van a servir para la vida cotidiana».

En el Centro Sur, el alumnado presenta como principales obstáculos en su rendimiento académico y expectativas formativas la falta de interés, en unas ocasiones, y las dificultades de aprendizaje, en otras, en relación a los contenidos a estudiar...

... A3. Es que yo en casa me estudio algo y no se me queda y empiezo otra vez y como no se me queda pues lo deajo, digo «se acabó» porque es tontería. A5. Yo me pongo a hacer los deberes y cuando veo lo difícil que es digo «que le den por culo a esto» y cojo y me voy.

Algunos también señalan a cierto profesorado como obstáculo para que el alumnado tenga mejor rendimiento: «A4. Es que hay profesores que...». Concretamente, resaltan falta de compromiso en el profesorado con el alumnado y estrategias metodológicas inadecuadas «les han dicho “portarse bien y os metemos en un módulo” y al final no los han metido en nada, ha sido mentira. A1. Eso también es verdad, a mí me lo han hecho en Huelva. Si tú me mientes, yo paso de ti».

Tanto en un centro como en otro, el alumnado referencia la falta de interés y las dificultades de aprendizaje como elemento que limita su rendimiento y desarrollo académico. Habría que analizar en un estudio futuro si las dificultades de aprendizaje son consecuencia de la falta de motivación o si, por el contrario, la falta de interés viene dada por la frustración como consecuencia de las dificultades de aprendizaje.

Cuando preguntamos al profesorado por las dificultades con las que se encuentran a la hora de intentar prevenir o paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano, en el Centro Norte aparecen problemas relacionados con la extensión de la obligatoriedad «la obligatoriedad hasta los 16 años hace que haya niños en los institutos que no quieran estar aquí», o más bien, con la rigidez del sistema educativo a la hora de poder dar respuesta a los intereses y necesidades de todo el alumnado que ahora cursa Secundaria «el sistema debería ofrecer más posibilidades».

Por otra parte, nombran la rebeldía del alumnado en las edades de la E. Secundaria «por la rebeldía de la adolescencia en esos años en los que antes no estaban escolarizados» y, al mismo tiempo, el infantilismo de los mismos «P6. Los niños son muy infantiles y son las clases más bulleras» y dan mucha importancia a la falta de apoyo familiar en cuanto a educación: «P4. Yo veo que es muy importante el apoyo familiar y en muchos casos no existe. P6. Pero yo veo que las familias cuando vienen a hablar con los profesores no tienen el mismo respeto que antes».

Por último, hablan de mayor complejidad en los contenidos a partir de 2.º de Secundaria: «P4. También se añade un grado más de dificultad en los

aprendizajes, algunos no han madurado aún lo suficiente y esto se les hace un mundo».

Sin embargo, la falta de apoyo familiar en la escolarización puede estar provocada incluso por el rechazo del profesorado hacia las mismas en los centros de Secundaria «P7. Los padres cuando llegan al instituto se desentienen, dicen “ea, ya llegaron”. P7. Cambia mucho, parece como que no gusta mucho ese contacto. P2. Es que cambia mucho, en Primaria son profesores de un niño y yo soy profesora de una asignatura y veo a ese niño muy poco».

Además de los problemas que puedan estar provocados por la falta de apoyo educativo por parte de las familias, el profesorado de este centro señala la falta de oportunidades para el alumnado que el sistema educativo puede ofrecerles...

... el sistema escolar es muy rígido aunque no lo parezca y aunque quisiéramos hacerlo más flexible nos encontramos con una losa que no nos permite vincularlo con la realidad,, con su realidad y ahí es donde vienen todas estas frustraciones. P7. Tú puedes muchas actividades y cosas diferentes pero luego tienes que tirar de los criterios de evaluación establecidos.

En el Centro Sur, el profesorado denuncia, por una parte la falta de apoyo político hacia la educación desarrollando medidas y normativas que, en muchas ocasiones, obstaculizan más que fomentan el adecuado desarrollo educativo del alumnado...

... P1. Los políticos que hacen las leyes de educación, a veces, tan incoherentes y que nosotros debemos convertirlo en algo razonable y lógico y nos hacen muchas veces actuar contra el sentido común pero obligados por ellos, por cambios de normativas, de programación, de libros de texto, etc. P4. 30 años de democracia y 6 leyes educativas y ya este está diciendo «cuando lleguemos, la quitamos».

Esto conlleva pérdida de prestigio y autoridad del profesorado en las aulas: «Antes teníamos una autoridad que emanaba de nuestro papel de profesor. Los profesores se sienten indefensos y teniendo que justificarse constantemente. P1. Cuando hablo de autoridad no me refiero a autoritarismo».

Por otra parte, resaltan las dificultades que los recortes económicos están suponiendo para los centros educativos: «Nos recortan los sueldos, nos aumentan los salarios, nos aumentan los niños».

Esta situación supone otros nuevos obstáculos en el alumnado: «P4. Es que el alumnado tiene una problemática y además no le vienen las cosas fáciles en un futuro y ese es el problema» y se refleja en situaciones como falta de motivación: «¿Cuáles creéis que son los problemas de la educación hoy en día a nivel general? P2. La desmotivación del alumnado por una parte».

También reconocen problemas derivados de su falta de formación para poder hacer frente a la diversidad en el alumnado:

El profesorado, yo llevo muchos años trabajando y creo que el profesorado no está preparado para trabajar con un tipo determinado de alumnos. Estamos a una distancia del mundo digital, del mundo visual... Yo les he puesto música y al explicarles les he puesto el media o Spoty y automáticamente prestan atención.

No solo detectan dificultades en el profesorado. Las familias, en algunos casos, también suponen un obstáculo en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano: «P1. Yo, para mí la familia es el 95%, es que es todo. Es que los padres tampoco les exigen y además están los problemas familiares que siendo ajenos al chaval como separaciones y otras historias pero acaban afectándole. Es que hay padres que no saben y nadie les ha enseñado y no saben».

En general, señalan limitaciones en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano provenientes de la sociedad general «pues yo creo que el fracaso de la educación actual es un fracaso social, familiar y político».

Tanto en un Centro como en otro hacen referencia a los obstáculos que proceden de la falta de apoyo administrativo o político, escasez de sensibilización por parte de las familias hacia la educación en sentido general, falta de formación en el profesorado y los problemas que plantea el propio alumnado como falta de motivación o hacia el que el mismo se enfrenta como falta de alternativas en el sistema. Sin embargo, en el Centro Sur, se hace mucho hincapié en el primer obstáculo nombrado, es decir, en la falta de apoyo político y administrativo hacia el profesorado y la función docente.

Las familias también han presentado sus opiniones y sensaciones en relación a los obstáculos que observan en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. En este sentido, en el Centro Norte, las familias apuntan a numerosas variables: «F3. Muy difícil de contestar, yo que sé. F6. No sé, la edad F3. Es un cúmulo de cosas, no sé por dónde empezar».

Según ellos, una de estas variables está relacionada con la sobreprotección hacia los hijos que provoca comodidad e infantilismo en ellos: «F3. Comodidad mucha, pero también luego veo a mi hijo muy infantil para la edad que tiene y me lo dicen los profesores. E. ¿Falta de esfuerzo, de madurez quizás, de comodidad?. F6. Comodidad».

Además, también destacan obstáculos procedentes de la pedagogía del profesorado «Ahora los profesores de hoy en día tampoco son los de hace 30 años, los profesores también tienen que estar en el mundo, tienen que saber la situación cómo está y tener más mano izquierda y más orientadores. No uno que venga y suelte el rollo y diga, «venga a estudiar» porque los niños también son distintos digo yo».

También señalan falta de recursos y presupuesto económico para los centros: «F6. Más profesores, más aulas... F3. Las becas las están quitando F3. Las becas cada vez están peor».

En el Centro Sur, las familias también aluden variables de diferentes fuentes como limitadoras en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. Señalan falta de apoyo gubernamental: «F1. El Gobierno no se lo toma en serio y no se ponen de acuerdo».

Reconocen en ellos mismos obstáculos importantes en este tema...

... F2. Por un lado fallan las familias y por otro lado los centros de enseñanza. Las familias no son igual que antes, yo llego a mi casa... yo vivo estresada y no tengo la paciencia para disciplinar a mi hija y disciplinar no significa castigar. Disciplinar significa que desde pequeña le dices «recoge los juguetes, recoge los juguetes» y hasta que no recoge los juguetes no se sale a la calle sin gritos pero si tú quieres irte al parque, acabas recogiendo tú los juguetes con lo cual el niño no los ha recogido. F3. Mi hija terminó Primaria en mi pueblo y empezó 1.º, cuando ella empezó a fallar estaba allí sola y ya... F1. Eso es que... no sabe una si castigar o no castigar. Si la castigo, a mi hija por ejemplo puedo dejarla tirada en el sofá toda la tarde y no le afecta, ¿con qué la castigo?, ¿la despertó? No hace

nada, y cuando se despierta coge el móvil y se lleva con el móvil hasta que quiere porque yo me acuesto muy temprano porque mañana me vuelvo a levantar a las 5 de la mañana.

Por último, la otra fuente de conflicto que entorpece el éxito educativo proviene del propio centro escolar: «En el centro educativo falta muchísima pedagogía y psicología. Y además ha sido un error muy grande mezclar niños tan pequeños de Primaria con 12 años con otros niños muchísimo más grandes y el tratamiento que hay que darles es completamente diferente».

Las familias de ambos centros parecen estar de acuerdo en indicar que los problemas existentes en la educación que obstaculizan o limitan el éxito escolar proceden, por un lado, del centro educativo y la falta de pedagogía adecuada con el alumnado y, por otra, la falta de implicación familiar por diversos motivos. Por último, también apuntan falta de concienciación real del Gobierno para con la educación.

Con respecto a los directores, en el Centro Norte recuerdan los años más problemáticos del centro y señalan entre las causas la falta de implicación del profesorado y de experiencia en el equipo educativo: «En primer lugar porque hubo parte del profesorado que no se implicó, yo estaba de jefe de estudios adjunto y ese primer año tampoco sabía yo, no tenía experiencia en Secundaria, tampoco tenía intención en permanecer en esta etapa con lo cual tampoco me impliqué». En este sentido, el director justifica esa dificultad procedente del profesorado por desacuerdo en criterios pedagógicos y personalidades diferentes: «D. Así a bote pronto es arriesgado hablar de problemas. No sé, puede ser... no todo el mundo entendemos las cosas de la misma manera porque depende mucho de la personalidad el profesorado».

Además, también indica sobreprotección por parte de las familias hacia el alumnado entorpeciendo la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro:

La perspectiva de las familias con respecto a sus hijos en relación a con respecto al centro educativo puede ser muy contraria la una de la otra, entonces... se daban historias en las que las familias defendían y siguen defendiendo en muchos casos a sus hijos a capa y espada y justifican, buscan, argumentan... Y hubo años malos, hubo años malos en ese sentido.

En el Centro Sur, el director, al recordar también los años más complicados señala problemas de convivencia y desencanto por parte del profesorado con la gestión directiva: «Teníamos muchos problemas de disciplina, el profesorado estaba un poco desencantado con la forma en la que se gestionaba la convivencia en el centro».

Por último, la falta de apoyo de la administración al profesorado y a la educación en general suponen otro obstáculo en el tema que nos ocupa «E. Sin embargo, los profesores se sienten a veces un poco presionados o abandonados por esa Administración, se sienten un poco mareados y sería importante el pacto político entre las fuerzas ahora mismo fundamentales en España».

En el Centro Norte, al entrevistar al orientador obtenemos otros obstáculos en la lucha contra el fracaso y abandono educativo. Concretamente aparece la arquitectura del centro. «Y cuando tú entras en este IES como en cualquier otro, te da la sensación de un sitio lúgubre, triste, en la que la primera impresión es que solo hay vallas, es una sensación un tanto penitenciaria y a mí no me gusta vamos y creo que el alumnado percibe exactamente lo mismo» y la falta de oferta formativa en el entorno para continuar estudios «el alumnado tiende a irse a Huelva aunque normalmente no suelen encontrar plaza porque los institutos de Huelva están muy masificados, entonces suelen retornar a Alosno o bien al IES Odiel. Y en Ciclos formativos suelen irse a Huelva». Esto provoca en el alumnado falta de motivación «O. Quizá falta de expectativa del alumno».

En el Centro Sur, el orientador habla de obstáculos que se presentaban en el centro como los problemas de convivencia y pedagogía errónea de cierto profesorado:

Había un equipo directivo quizá demasiado permisivo con determinados comportamientos ya reincidentes de alumnos disruptivos. El profesorado era incapaz de dar clases, también había compañeros profesores un poco sui generis con forma de aplicar la metodología didáctica un tanto especial. Había dos extremos, profesores muy permisivos y otros muy punitivos, entonces era un caldo de cultivo muy completo. El clima no era el adecuado, los estilos de enseñanza eran muy diferenciados, el alumnado sabía perfectamente con quienes podían hacer determinadas cosas y con quién no y eso, quieras o no, dificultaba mucho las cosas.

La jefa de estudios, en el memorándum analítico del Centro Norte presenta limitaciones generalizadas por parte de los diferentes estamentos sociales que influyen en la escuela sin exponer mayores especificaciones «a veces la lucha es inútil porque la familia, la sociedad, las condiciones laborales o sociales, lo hacen imposible».

Por su parte, en el Centro Sur el jefe de estudios expone en el memorándum analítico dificultades o limitaciones relacionadas principalmente con aspectos académicos, organizativos y metodológicos además de otras como falta de apoyo familiar, social e inestabilidad normativa,

las dificultades se basan principalmente en: el apego a la cantidad (más que a la calidad) de contenidos, la falta de formación del profesorado en aspectos clave (conflictos, diversidad...), las dificultades para atender a alumnado en circunstancias especiales (grandes desfases curriculares, discapacidad, trastornos del comportamiento...), los constantes cambios normativos, la burocratización de los procesos de enseñanza, la reproducción de metodologías tradicionales en detrimento de otras con mayor potencial motivador (TIC), el desprestigio social de la labor desarrollada por los docentes, la falta de colaboración y respaldo de las familias, etc.

En ninguno de los documentos de planificación de los centros estudiados hemos encontrado referencias a las limitaciones que encuentran en la lucha contra el fracaso y abandono educativo prematuro.

En general, todos los participantes coinciden en que los principales obstáculos en el éxito educativo vienen dados por la falta de apoyo gubernamental, poca implicación familiar y pedagogías erróneas en el profesorado. Además, el alumnado alude a dificultades de aprendizaje y surgen también algunas otras limitaciones como las propuestas por uno de los orientadores en relación a la arquitectura de los centros de Secundaria y la falta de oportunidades al terminar la ESO en su centro. Según el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), hablaríamos de factores exógenos y endógenos al sistema educativo.

También hablan de falta de motivación y expectativas en el alumnado, algo con lo que está de acuerdo Acaso (2013). Dicha autora cree que estas limitaciones vienen dadas, no por dificultad en el aprendizaje sino por aburrimiento.

El siguiente aspecto a evaluar es la segunda subcategoría de Destacados. Concretamente analizaremos los aspectos que mejor están resultando en la

práctica. El objetivo es registrar los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono educativo temprano dando así respuesta a la pregunta ¿Qué decisiones están resultando más exitosas?

En primer lugar, analizaremos las aportaciones del alumnado. En el Centro Norte entienden que elementos como la figura del orientador, el Programa de Diversificación Curricular o los ámbitos dan buenos resultados en su centro: «A2. El orientador quiere que sigas estudiando para sacar el título aunque no sea por aquí. A4. El Programa de Diversificación Curricular. A1. Ámbitos A3. Se dan con trabajos, buscando en internet... para que sea más fácil».

En el Centro Sur, el alumnado afirma que «hay profesores que intentan ayudaros, utilizan estrategias diferentes para que os sintáis mejor, explican más las cosas, hay diferentes niveles en varias asignaturas. También está lo de la Semana Cultural».

En cuanto al profesorado, en el Centro Norte han notado mejoría con las medidas ya comentadas en categoría anterior: «P2. Son muy pocos los alumnos que abandonan P1. Incluso alguno de los que abandonan los vemos luego en adultos para sacarse el título. P2. Hay alumnos que vienen a presentarse a las pruebas libres o que han ido a presentarse a Huelva».

En el Centro Sur, el profesorado, al preguntarle por las mejoras no las tiene muy claras aunque sí reconocen avances con las medidas puestas en marcha ya señaladas anteriormente: «E. P1. Las estadísticas que hay que tomar siempre con la debida precaución, señalan que la excelencia del centro ha ido aumentando en los últimos años de forma notable, me refiero a nivel educativo. El año pasado fuimos centro de referencia de evaluación para la inspección y estuvieron enseñándonos los resultados y teníamos un porcentaje de aprobados en torno al setenta».

Las familias, por su parte, en el Centro Norte se muestran, en general, satisfechas con las medidas desarrolladas en el centro aunque con algunas reservas en cuanto a efectividad. «F5. Sí. Pero no le dedican el tiempo que les tienen que dedicar a los que más les cuesta. F2. Yo confío plenamente en el instituto en el sentido que creo que hacen lo que tienen que hacer. F3. Yo sí. Yo creo que el 80% del profesorado lucha contra el fracaso».

En el Centro Sur, las familias dicen estar contentos con el centro pero igualmente dudan de la efectividad real de las medidas adoptadas en el mismo...

... F3. Yo creo que tienen una profesora con un huerto que les gusta a los niños. F2. Yo creo que cosas se están haciendo pero no dan con la tecla. Hacen actividades y cosas y los alumnos no participan, no digo todos pero precisamente los que lo necesitan no participan. F2. A mí me gusta, yo no conozco muchos institutos pero a mí me gusta y mi hija quiere venir. F3. Yo lo veo bien.

El director del Centro Norte reconoce estar orgulloso de su centro y ha observado mejoras a lo largo de los años con las múltiples medidas que han ido introduciéndose en este.

D. Yo creo que algunas cosas sí se mejoraron. Se mejoraron resultados, asistencia de la familia, en las encuestas de satisfacción que se pasaban a las familias era muy satisfactorias.... Cosas sí se consiguieron, yo sí me he sentido desde luego satisfecho de esa actuación. D. A mí mucho, mucho porque yo...

Además, el mismo director también cree que el alumnado está contento con el Centro: «El alumnado, una mayoría bastante grande estaba satisfecho con el centro».

El director del Centro Sur también ha observado mejoras en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo. En dicho centro ha mejorado la convivencia: «El tema de la convivencia se ha erradicado por completo» y los resultados académicos «esos años anteriores el número de titulados era muy bajito y en este último año titularon todos los chavales menos uno que abandonó dos meses antes».

Los directores de ambos centros reconocen mejoras en sus centros tanto en convivencia como en resultados económicos. En el caso del Centro Norte, estas mejoras han sido incluso reconocidas por instituciones externas en evaluaciones realizadas.

En el Centro Norte, el orientador también señala mejoras con las medidas introducidas, sobre todo a nivel de orientación:

Claro que lo creo importantísimo, yo no me veo como parte del problema sino como parte de la solución. Me he llevado una grata sorpresa con el alumnado de 4.º porque tienen muchas ganas de salir, tienen muchas ganas de estudiar, de continuar los estudios. Además, casi el 100% tienen expectativas de seguir es-

tudiando, incluso los que posiblemente no titulen tienen expectativas de seguir estudiando.

El orientador del Centro Sur está muy satisfecho de su centro: «Sí que me gusta, sí», observando mejoras importantes «El clima también ha mejorado mucho y eso ha facilitado el que el profesorado más radical haya suavizado algo sus maneras. Entonces yo creo que se ha mejorado mucho en ese aspecto».

Algunas de las medidas más exitosas en este sentido es...

... cuidar la selección de tutores especialmente en el primer ciclo, dentro del programa de tránsito, nosotros nos reunimos con el centro de Primaria unas cuatro o cinco veces, entonces se intercambia mucha información, estamos haciendo un seguimiento y una evolución de los chavales. Tenemos también agrupamientos flexibles y eso reduce la conflictividad, aumenta los rendimientos, aumenta la sensación del chaval de ser capaz de avanzar. Una de las medidas estrellas yo creo es que nosotros nos planteamos que había que hacer un trabajo más intenso con aquellos chavales que están en 1.º y 2.º de la ESO que tenían más dificultades, entonces lo que hemos propuesto es que la profesora de apoyo asuma las horas de matemáticas y lengua como un tercer agrupamiento.

Según el orientador, al alumnado del Centro Sur le gusta su instituto «Yo creo que sí porque cuando algún profesor ha llegado al centro de lo que suele sorprenderse es la relación del alumnado con el profesorado».

Tanto un orientador como otro han notado mejoras en sus centros y destacan aspectos positivos en la lucha contra el fracaso y abandono educativo. En un caso, destacan el papel de la orientación como motor de cambio y en el otro, se hace alusión a una serie de medidas organizativas y curriculares principalmente.

La jefa de estudios del Centro Norte en el memorándum analítico destaca la formación del profesorado así como la permanencia del alumnado en el centro: «Fundamentalmente yo destacaría el crecimiento personal del profesorado que se permite intentarlo y la satisfacción personal cuando se consigue y de los alumnos que continúan en el sistema y se forman independientemente de la titulación o no».

En el Centro Sur, el jefe de estudios señala en el memorándum analítico logros relacionados principalmente con la mejora del clima:

Los logros que hemos alcanzado nos permiten pasear por los pasillos respirando un ambiente de cordialidad, afectividad y cercanía digno de admiración por nuestros visitantes. Esta situación de partida nos permite afrontar el proceso educativo desde una situación privilegiada, lo cual cuenta con un reflejo evidente en la mejora de resultados académicos y en el escaso número de incidentes registrados a lo largo de todo el curso.

Cuando indagamos en aquellos aspectos que el alumnado destaca en cuanto a los cambios entre las diferentes etapas estudiadas, el alumnado se observa con mayor autonomía y madurez (media 2,80) y en segundo lugar el alumnado se muestra de acuerdo con la mayor libertad experimentada en el instituto (media 2,39).

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desv. Típica
Los cambios en el IES me han parecido favorables porque me he visto más autónomo y maduro	70	2,80	,894
Los cambios en el IES me han parecido favorables porque tenemos más libertad	72	2,39	,928
N válido (según lista)	69		

Figura 33. Cambios destacados positivamente al llegar al instituto

Por otra parte, al presentarle opciones en relación a obstáculos que el alumnado se haya podido encontrar en el instituto el alumnado muestra un mayor de acuerdo con la dificultad de las materias (2,31 de media) o el sentimiento de desorientación en la nueva etapa (2,16). Otros aspectos, sin embargo, como el no encontrar apoyos o acoso escolar no cuentan con acuerdo en el alumnado.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desviación típica
Al llegar al IES, las materias eran muy difíciles	71	2,31	,904
Los cambios en el IES me han parecido perjudiciales porque me he sentido perdido	69	2,16	,933
Los cambios en el IES me han parecido perjudiciales porque no he encontrado apoyos	68	1,84	,874
Al llegar al IES los «mayores» se metieron conmigo	72	1,56	,803
Al llegar al IES, los profesores no explicaban	72	1,51	,769
N válido (según lista)	64		

Figura 34. Obstáculos encontrados en la etapa de E. Secundaria

En general, todos los colectivos reconocen mejoras en ambos centros tanto a nivel de resultados académicos como en convivencia aunque existan algunas diferencias en cada centro en función de ciertas medidas específicas que hayan podido llevar a cabo o las diferentes visiones de cada participante. Solo en el caso de las familias parecen no tener claro cuáles son las mejoras o medidas más efectivas en los institutos.

Algunas de estas medidas están presentes en la filosofía de comprensividad que han demostrado ser estrategias de éxito educativo presentadas en el Informe INCLUIDE (2009). El Consejo Escolar del Estado (2015) insta al Gobierno central a desarrollar cuantas medidas de carácter compensatorio sean necesarias para favorecer la continuidad de estudios en el alumnado.

Categoría 5. Necesidades detectadas en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano

En esta categoría, vamos a analizar aquellos aspectos que los encuestados observan como necesarios de modificar, eliminar o poner en marcha para conseguir mejorar los resultados obtenidos en sus centros en relación al fracaso escolar y abandono educativo temprano.

En el primero de los casos (Centro Norte), el alumnado cree que casi todo lo que necesitan para mejorar su rendimiento o motivación parte de ellos mismos y se basa principalmente en estudiar o trabajar más. «A3. Hacer las tareas que me gustan y las que no me gustan aunque me costaría más, A2. Trabajar más A5. Tener más ganas». Además, alguno también opina que algún profesor/a podría ofrecer más ayuda a quienes presenten dificultades en el estudio: «También se puede ayudar a los que no sepan cómo estudiar, que le pongan a otra gente para que les ayude, como refuerzo».

Sin embargo, también expresan necesidades de cambio en sus centros por parte del profesorado y equipo directivo:

Un kiosco, A3. Excursiones, A2. Que la gente que no estudie bien pues que se vaya con otros profesores que los atiendan bien, A4. Que se lo expliquen bien, esté en el curso que esté. A1. Hacer otras asignaturas que nos gusten, A2. Un huertecillo estaría bien, A4. Asignaturas más prácticas, A6. Actividades extraescolares, A7. Los recreos más repartidos, A3. Más excursiones.

Una de las claves que ellos plantean para solucionar el fracaso escolar aparte de mayor esfuerzo personal es la motivación y la autoestima: «A1. Esforzándote un poco, A3. Creyendo que puedes, A2. Motivándote». Para solucionar el abandono prematuro temprano, en cambio, creen que existen otras dificultades personales: «A2. Eso ya es más difícil, A1. Eso depende de cada persona».

En el Centro Sur, en principio, el alumnado desconoce qué tendría que modificarse en su centro para obtener mejores resultados en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano:

A3. No lo sé, es que no lo sé, no sé qué podría cambiar para que yo me viese capaz. A1. Yo nada, a mí me gusta así tal y como está. Es mi instituto preferido va-

mos, A3. A mí también, A2. A mí ni me gusta ni disgusta, yo que sé. A3. Yo no sé, es que no puedo estudiar, A1. Bueno es que a mí nadie me ha enseñado eso.

Al preguntarles específicamente por el fracaso y abandono, sí que encuentran algunas necesidades basadas en el apoyo que requiere del profesorado el alumnado que presente ciertas dificultades «los profesores que vean que hay alumnos que de verdad no pueden pues que le bajen el nivel, esto, lo otro...».

En general, el alumnado en el Centro Norte proponen como necesarias una serie de medidas complementarias y organizativas a llevar a cabo en el centro para que el alumnado se sienta más motivado en el Centro de estudios aunque reconocen que son ellos los que tienen que trabajar más para evitar el fracaso escolar y abandono educativo. En el Centro Sur, por su parte, creen que es muy importante el apoyo curricular del profesorado en alumnado con dificultades de aprendizaje.

El profesorado del Centro Norte, por su parte, creen que uno de los aspectos necesarios en cuanto a la lucha contra el fracaso y abandono educativo es desarrollar programas de tránsito desde Infantil con idea que el alumnado vaya adquiriendo autonomía de forma progresiva: «E. Quizá el tránsito debería empezar antes para acompañar al alumnado desde Infantil para saber ir siendo autónomo».

Además, creen necesarias en esta lucha una serie de medidas como docentes:

P5. Más horas de coordinación que no sean lectivas directas con alumnado, P2. Las horas lectivas no solo son de docencia directa, necesitamos horas de coordinación, de atención personalizada... y la administración nos abandona cada vez que necesitamos una hora de esas.

En este centro, algunas de las medidas que el profesorado entiende como necesarias para reducir el fracaso y el abandono educativo ya se llevan a cabo en su centro por lo que no supondrían una carencia en este instituto:

P2. Yo incluiría todas las medidas de atención a la diversidad que se lleva a cabo en este centro porque es una forma de prevenir el fracaso y abandono. Si estás dando a cada uno lo que necesita desde el principio podrás prevenir que no le fal-

te nunca nada. Desde adaptar la metodología, trabajo por ámbitos, bajar la ratio, elegir el tutor más adecuado, trabajar en equipo el profesorado que es fundamental, cuidar la participación familiar, entender la educación como algo global, más interdisciplinariedad, PDC, cuál es el horario más adecuado, diseño de optativas, acción tutorial.

En el Centro Sur, el profesorado plantea necesidades como mayor dotación económica y de programas educativos alternativos para alumnado que presente dificultades para continuar estudios posteriores a la ESO por no conseguir dicha titulación: «P1. El principal problema es de dotación económica, la formación profesional, los PCPI, las pruebas de acceso... tú no puedes estar así, no se puede estar ofertando menos plazas de las que se necesitan». Además, creen que hace falta mayor estabilidad normativa y más importancia a la educación por parte de la Administración...

... que enseñen a los políticos y sus secuaces teorías del aprendizaje. Ahora toca hablar de competencias, ese es el paradigma que lo va a resolver todo, resulta que luego se le pide al de lengua que ponga una nota y al de matemáticas que ponga otra pero además que valoren las competencias en todas las materias. P4. 30 años de democracia y 6 leyes educativas y ya este está diciendo «cuando llegemos, la quitamos.

En el Centro Norte, el profesorado basa las necesidades en relación a medidas organizativas, metodológicas y curriculares internas al centro. Sin embargo, en el Centro Sur, centra las necesidades en las medidas que la Administración debe desarrollar en los centros como dotación económica, estabilidad normativa, es decir, aspectos de carácter o intervención externa.

Al preguntar a las familias por las necesidades que observan en la lucha contra el fracaso y el abandono educativo, en el Centro Norte proponen mayor atención al alumnado y a sus necesidades en cuanto a la vida real y experiencias de aprendizaje...

... los profesores también tienen que estar en el mundo, tienen que saber la situación cómo está y tener más mano izquierda y más orientadores. No uno que venga y suelte el rollo y diga, «venga a estudiar» porque los niños también son dis-

tintos digo yo. F3. Eso es lo que yo veo. Y hay niños que le cuestan más que otros. F4. Aquí hay profesores que sueltan la «tostá» y si se han enterado, se han enterado y si no, les da igual.

Sin embargo, reconocen también que tanto alumnado como familias deben implicarse y esforzarse más: «F6. Y después los niños tienen que poner de su parte, F6. Y luego los padres que también tienen que involucrarse».

En el Centro Sur, las familias creen que es necesario convencer al alumnado desde el centro educativo y ser más autoritarios con el alumnado y, por otra parte, poner en marcha estrategias más pedagógicas a la hora de enfrentarse al alumnado:

F2. Yo no sé, sería hablar mucho con ella para decirle «chiquilla estudia, chiquilla estudia» y algo más serio porque ella me dice que aquí se lo pasan muy bien con el cachondeo. F1. Por parte del profesor sí que han mostrado preocupación por mi hija pero una cosa es la preocupación que manifiestan y otra es la metodología que utilizan. F2. Creo que este sistema falla por todos lados, la verdad, porque a los niños les enseñan a memorizar como burros, no aprenden nada. La mía no sabe resumir, la edad que tiene y no sabe resumir, yo creo que debería haber un sistema de enseñanza más diseñado desde la curiosidad. Un instituto creo que tiene que trabajar mucho el desarrollo personal.

Tanto las familias de un centro como otro señalan la importancia de mayor apoyo al alumnado en sus dificultades y necesidades para obtener mayor éxito educativo y mejor desarrollo personal. Sin embargo, en el centro 1, reconocen el papel que juega en este aspecto la implicación y trabajo del alumnado y las familias.

El director del Centro Norte, al hablar de necesidades en relación al fracaso y abandono educativo, no tiene muy claro cuáles son pero sí cree que lo importante y necesario es seguir intentando acciones para prevenir y reducir el fracaso y abandono educativo.

Yo no sé cuál es la solución tampoco. Porque nosotros aquí como instituto hemos intentado muchísimas o muchas cosas para intentar implicar a las familias, potenciando la labor tutorial, potenciando las entrevistas, estableciendo distintas

reuniones con todos los padres y padres de una tutoría, hemos desarrollado muchas actuaciones con respecto a la familia. Y en cuanto al centro, nosotros hemos intentado también muchas medidas. Nosotros por ejemplo, fuimos uno de los pocos centros que decidimos acogernos al Plan de Calidad, tratando con total sinceridad de mejorar la calidad del centro en todos los sentidos e hicimos un plan, un programa con esa intención.

En el Centro Sur, el director cree necesario intervenir especialmente con los cursos de 2.º de ESO con medidas educativas que prevengan el fracaso y especialmente, el abandono «D. Yo creo que para 2.º de la ESO, el centro deba plantearse y probablemente la LOMCE ya lo plantea, un adelanto de la Diversificación, entonces alguna medida directa destinada al abandono específica, yo creo que es adecuada. Es el curso límite digamos y nosotros lo mimamos mucho».

Ambos directores señalan medidas exitosas en sus centros. Sin embargo, siguen detectando necesidades en la lucha contra el fracaso y abandono como la importancia de seguir pensando en diferentes actuaciones para solucionar este problema como por ejemplo, los observados en 2.º Educación Secundaria Obligatoria.

En el Centro Norte, el orientador, al igual que el director del Centro Sur, plantea necesidades en relación a alternativas para que el alumnado que tiene dificultades para desarrollar la Educación Secundaria Obligatoria, pueda continuar estudios «O. Por una parte haría falta algo que permitiera la continuidad como un PCPI, un Ciclo formativo o Formación Profesional Básica».

Al igual que los directores de ambos centros, el orientador del Centro Norte no observa necesidades específicas en su centro más allá de las generales del sistema educativo global «Después, el instituto funciona muy bien, se trabaja como en una familia, la comunicación es adecuada, existe un profesorado muy estable, con algunos profesores que llevan trabajando hasta 20 años».

El orientador del Centro Sur, al igual que algunas de las familias entrevistadas, expone ciertas necesidades en relación a estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a la realidad del alumnado actual responsabilizando, en parte, a la Administración:

Se podría mejorar mucho en enfoques pedagógicos, algunos siguen plantándose en un enfoque muy tradicional, en el sentido más extenso y negativo. Con clases

muy academicistas, criterios muy rígidos y muy pendientes de lo conceptual y en eso sí creo yo que se puede mejorar. En nuestro sistema educativo se prima mucho la aplicación de lo aprendido a la vida real y en esa competencia yo creo que estamos también un poco verdes. Seguimos teniendo aulas y espacios del s. XIX, sistema educativo del s. XX en cuanto a metodología, organización del conocimiento, etc. y alumnos del s. XXI. Entonces ahí hay un desajuste que mientras las políticas educativas sigan manteniendo por comodidad determinadas versiones educativas, pues va a seguir chirriando.

Al igual que en el caso del profesorado, se plantean, por un lado, medidas de carácter interno en la mejora de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, medidas de carácter externo en el diseño de alternativas para poder continuar los estudios en el caso de alumnado que presente dificultades para ello.

En el memorándum analítico del Centro Norte que elaboró la jefa de estudios, no se reflejan necesidades de su centro en la lucha contra el fracaso y abandono educativo temprano.

En el Centro Sur, el jefe de estudios de dicho Centro enumera una amplia lista de acciones que entiende necesarias para prevenir o reducir el fracaso y abandono educativo temprano...

... los centros han de articular medidas que ahonden en la persona y las emociones, lo cual no está reñido con la exigencia y los resultados académicos. El error estará en tratar de homogeneizar a una población, de por sí, plagada de individualidades. La Atención a la Diversidad más que un programa a seguir ha de ser una filosofía de trabajo y un compromiso. La conexión de los aprendizajes con el entorno, a través del contacto con el mismo. Resulta igualmente importante la participación en diferentes planes y proyectos que completen la oferta formativa del alumnado. Proporcionar una oferta educativa flexible, diversa y que trate de conectar con los intereses del alumnado. Promover la participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa. Emplear recursos y estrategias ligadas a las TIC. Trabajar intensamente la creación de un clima de relaciones que favorezca el trabajo, compatibilizando la importancia de los resultados académicos y el crecimiento integral. Aportar alternativas razonables para las posibles sanciones que haya que imponer. Promover la existencia de profesores y alumnos que sirvan como referente (ayudantes/mediadores) para cuantas situaciones puedan llegar.

En resumen, estas acciones están relacionadas con mejorar la respuesta educativa al alumnado flexibilizando el currículum y mejorando aspectos en torno al clima del centro y la convivencia en él.

En el Centro Norte, sus documentos de planificación señalan, entre otras necesidades, algunas relacionadas con el profesorado...

... continúan siendo necesarios procesos de mejora, como puede ser la necesidad de coordinar mejor la acción tutorial de algunos profesores/as. Deberá continuarse con brindar una acogida adecuada al profesorado de nuevo ingreso en el instituto, facilitándoles la información necesaria y procurando que se adapten lo más rápido y mejor posible.

También encontramos necesidades que reclaman mayor cooperación entre centros educativos de diferentes etapas «sigue siendo muy necesario mantener e incluso ampliar las líneas de colaboración entre el instituto y el centro de Primaria de la localidad». La propia orientación y acción tutorial presenta necesidades en su consolidación dentro de la práctica habitual del centro...

... la acción tutorial debe llegar a formar parte de la función docente. Es por ello, que se considere una necesidad básica facilitar esta integración de la Orientación Educativa en el conjunto de tareas habituales de acción educativa. Esto supone trabajar en la puesta en marcha de un Plan de Acción Tutorial lo más compartido y colaborativo posible entre todo el profesorado del centro.

Por último, los documentos de planificación reflejan la necesidad de colaboración con agentes e instituciones del entorno: «Establecimiento de vínculos con el entorno es una necesidad compartida el centro».

Al hablar de propuestas de mejora o necesidades detectadas en el instituto, el alumnado muestra un mayor acuerdo con más participación por parte del alumnado en el instituto seguido de más ayuda entre el alumnado y más relación con el profesorado. Estos tres aspectos están relacionados con la cultura y convivencia en un centro.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desv. Típica
Me gustaría más el IES si hubiera mayor participación del alumnado en el funcionamiento del instituto	73	2,68	,896
Me gustaría más el IES si hubiera más ayuda entre el alumnado	71	2,58	,805
Me gustaría más el IES si hubiera más relación entre profesorado y alumnado	73	2,45	,867
Me gustaría más el IES si mejorara su estética	73	2,45	1,081
Me gustaría más el IES si hubiera mayor participación de las familias en el instituto	73	2,05	,780
N válido (según lista)	71		

Figura 35. Necesidades detectadas por el alumnado

En el mismo cuestionario, el alumnado cree que el problema del fracaso y abandono educativo podrían resolverse principalmente con más estudio por parte del propio alumnado, algo que ya observamos en otra de las categorías analizadas anteriormente. Igualmente, se muestran bastante de acuerdo con la necesidad de posibilitar más recuperaciones para solucionar el fracaso escolar.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos		
	N	Media	Desv. Típica
El fracaso escolar puede solucionarse con más estudio por parte del alumnado	73	3,27	,731
El fracaso escolar puede solucionarse con notas que tengan en cuenta actividades de clase, trabajos de investigación, puntualidad...	73	3,23	,858
EL fracaso escolar puede solucionarse con más recuperaciones por materias	73	2,89	,936
El abandono educativo temprano puede solucionarse con más entrevistas del profesorado con el alumnado para conocer su situación y necesidades	72	2,58	,884
El abandono educativo temprano puede solucionarse con más compromiso por parte de las familias	70	2,49	,944
N válido (según lista)	69		

Figura 36. Cómo puede solucionarse el fracaso escolar y abandono educativo según el alumnado

En el Centro Sur, no hallamos referencia a las necesidades relacionadas con el fracaso escolar y abandono educativo temprano en los documentos de planificación analizados (Proyecto Educativo de Centro).

Podemos ver como la conclusión principal que fluye del análisis de los datos aportados en esta categoría por los diferentes participantes es la necesidad de desarrollar una intervención cooperativa entre los diferentes agentes sociales que forman parte del hecho educativo. Es decir, si unimos las necesidades sentidas por los diferentes participantes observamos que todos deben llevar a cabo alguna actuación para poder conseguir mejoras en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro en la línea de comunidades de aprendi-

zaje entendidas como proyecto comunitario más allá de los programas desarrollados por la Administración educativa con este nombre tal y como defienden Pozuelos y Jiménez (2001) y Pozuelos (2002).

El Consejo Escolar del Estado plantea unas necesidades muy concretas que convierte en propuestas de mejora lanzadas al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Entre ellas señalamos las siguientes con las que estamos especialmente de acuerdo:

- Basar las políticas educativas en evidencias, por ejemplo, a más educación, más desarrollo económico.
- Bajar la ratio, aumentar el número de profesorado y el presupuesto en educación.
- Derogar el Real Decreto-ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y el Real Decreto-ley 20/2012 de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad así como eliminar la actual tasa de reposición de efectivos en educación (10% máximo).
- Reforzar la orientación escolar para encauzar exitosamente las trayectorias escolares del alumnado.
- Promover la adecuada formación pedagógica en los equipos directivos para que ejerzan un liderazgo pedagógico positivo en los centros.
- Crear perfil de competencias idóneas en el profesorado y ajustar así los procedimientos de selección así como los planes de formación inicial y permanente.
- Incentivar al profesorado adecuadamente y promover su mejora a lo largo de la carrera.

Capítulo IV

Conclusiones finales

La primera de las conclusiones a las que llegamos tras analizar la gran cantidad de datos recogidos en nuestra investigación es que el constructo de fracaso escolar y abandono educativo temprano es tan amplio y multidimensional como factores y agentes protagonistas del mismo por lo que pretender alcanzar un concepto único o una delimitación clara es imposible. Existen ciertas coincidencias entre los participantes pero insuficientes para una definición global puesto que las coincidencias y diferencias son bastante paritarias entre los datos analizados.

Es cierto que, cuando cerramos las posibilidades, sí señalan en el fracaso escolar, el hecho de suspender más materias de las permitidas para promocionar y agotar posibilidades de repetir pero además, añaden problemática social, incluyen fracaso no solo del alumnado sino también del sistema educativo y mezclan concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano en los intentos de definir uno u otro.

Todos están de acuerdo en que el fracaso escolar y el abandono educativo temprano provoca una situación de insatisfacción para todos los que forman parte del proceso educativo, no solo en el alumnado por cuanto no se consigue lo esperado en dicho proyecto. Nadie quiere fracasar, no es algo que se elija voluntariamente aunque falte, en algunos casos, esfuerzo personal. Parece que el «desenganche» de la escuela es un proceso paulatino que se va forjando a lo largo de los cursos académicos y uno de los factores que favorecen este abandono progresivo del alumnado son las repeticiones de curso. Además, también parece existir acuerdo en que el abandono educativo temprano suele venir precedido de un historial de fracaso escolar.

En relación a la población afectada o en riesgo de fracaso escolar y abandono educativo temprano tampoco podemos hablar de acuerdo entre los diferentes agentes. Parece, sin embargo, existir cierto convicción en la importancia que tiene la familia en el alumnado que presenta o pueda presentar esta problemática.

Todos comparten que la causalidad del fracaso escolar y abandono educativo temprano como la propia problemática es muy compleja y que depende de multitud de factores y circunstancias, es decir, las mismas variables en dos sujetos o momentos diferentes pueden dar resultados muy diferentes en cuanto a fracaso escolar y abandono educativo temprano se refiere por lo que realizar pronósticos en relación a posibles causas parece una tarea difícil.

Sin embargo, dan bastante importancia a aspectos que entienden influir notablemente en nuestro objeto de estudio como la colaboración familiar y el esfuerzo personal del alumnado.

Lo que no parecen tener tan claro es la interrelación o ciclointerdependencia entre las numerosas y posibles causas señaladas de forma que la falta de esfuerzo personal quizá esté provocado a su vez por otra relacionada con falta de respuestas educativas adecuadas en el centro educativo y esto, a su vez, provoque descontento y distanciamiento familiar con el centro escolar lo que puede producir frustración en el profesorado y apatía laboral. Y esta hipótesis puede modificarse sucesivas veces si incluimos otros agentes como la Administración, Medios de Comunicación o sistema económico o empezamos a explicarla por el otro extremo siendo la apatía de cierto profesorado la que tiene efecto mariposa sobre otros muchos aspectos relacionados con el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Además, cuando justifican el nivel socioeconómico de origen como causa o factor desencadenante del fracaso escolar tampoco se tiene en cuenta la teoría de la transformación social según la cual, un alumno/a puede superar sus circunstancias de origen gracias a aspectos como la educación y adecuadas políticas sociales. La educación libera, enriquece y proyecta al individuo en cualquier cultura, época o nación.

Llama la atención la cantidad de medidas puestas en marcha en los dos centros participantes para prevenir y luchar contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. En ellas podemos observar medidas de carácter organizativo, cultural, personal y de recursos. Lo notorio en todas ellas es, por un lado,

la gran concienciación y sensibilidad por parte del equipo directivo hacia la problemática estudiada y, por otro, la autonomía y voluntariedad de los centros para organizar medidas en este sentido, en ocasiones incluso, sin el apoyo de la administración educativa.

Las medidas que más se repiten y que más valoran como positivas a nivel general son las que permiten flexibilizar el currículum y la respuesta educativa ofrecida al alumnado para titular como las adaptaciones curriculares y otros programas de atención a la diversidad. En algunos centros, destacan medidas más inusuales como talleres, huertos, aprendizaje entre iguales, materias por ámbitos y otras estrategias de aprendizaje cooperativo e inclusivo.

Los obstáculos observados son variados y numerosos, propios de la naturaleza del fenómeno investigado (García, 2011) como falta de apoyo y cooperación entre los diferentes agentes, falta de motivación y factores personales del alumnado como dificultades de aprendizaje. Los sujetos participantes, destacan especialmente la falta de apoyo de la Administración, falta de recursos, falta de colaboración familiar y falta de motivación-esfuerzo en el alumnado. Podríamos volver a hablar aquí de las relaciones que existen entre todos estos obstáculos. El profesorado no suele verse como una posible limitación en cuanto a éxito escolar del alumnado, no ven en ellos/as características o carencias que le puedan suponer a cualquier alumnado obstáculos para tener éxito escolar.

Todos los agentes participantes, menos las familias, observan mejoras notables en sus centros en cuanto a rendimientos académicos y convivencia. Dichas mejoras se observan a partir de la toma de decisiones que realizan los equipos directivos y el claustro de ambos centros para poder solucionar problemas que, en relación al fracaso y abandono educativo observaban.

Por último, la conclusión principal a la que podemos llegar en relación a esta problemática es la necesidad de un trabajo cooperativo entre todos los agentes involucrados en el hecho educativo para poder coordinar todas las variables en la búsqueda de un objetivo común como es la calidad educativa entendida de forma global y comprensiva.

La última de las categorías estudiadas es la de Necesidades y la conclusión extraída en esta categoría podría ser la conclusión final de nuestra investigación y es la imperiosa necesidad de establecer un proyecto educativo común a nivel nacional o regional en el que todos los agentes implicados sin excluir a ninguno y partiendo del concepto de ciudad educadora de Tonucci (2015)

desarrollen un trabajo cooperativo con objetivos comunes y acuerdos de mínimos (Cortina, 2010).

Además, añado una necesidad no aportada por los sujetos pero sí sentida al analizar los datos prácticos y teóricos del estudio, de reflexionar sobre nuestra propia práctica como educadores, de responsabilizarnos moralmente de nuestra profesión y de aprender de aquellas personas, centros y entornos que han apostado por el cambio para dar respuesta a sus problemáticas y han empezado a obtener resultados (diario de campo, notas e INCLUD-ED, 2009).

Es cierto que el panorama en la educación pública no es halagüeño (inestabilidad legislativa, falta de consenso político, desprestigio social, recortes económicos...) pero también es cierto que centros, en las mismas circunstancias están obteniendo resultados positivos por lo que el intercambio de experiencias y la publicitación de buenas prácticas es fundamental para servir de formación al profesorado y de motor de cambio.

Finalizaremos las conclusiones de nuestro estudio realizando una enumeración de medidas de carácter urgente para poder conseguir una realidad educativa en España mejor que la actual:

- Conseguir en educación un pacto de Estado entre todas las fuerzas políticas con acuerdos de mínimos y de máximos de forma que se permita una concreción de los aspectos educativos en cada realidad pero que se limite el riesgo de especialización autónoma de algunos centros que provocarían selección del alumnado y desigualdades socioeconómicas mayores.
- Desarrollar un plan de formación integral y de calidad del profesorado, con atención especial a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria desde la formación inicial en didáctica hasta la formación permanente.
- Ofrecer un plan de mejora en la carrera profesional con incentivos adecuados.
- Mejorar las condiciones de la educación actual (bajar ratios, aumentar presupuesto, aumentar profesorado, aumento de horas de coordinación docente y disminución de carga lectiva, conciliación familiar y laboral).
- Acabar con la dualidad educación pública-educación concertada como sistemas paralelos de educación que provocan segregación del alumnado.
- Otorgar a la orientación, de nuevo, el papel de mejora de la calidad edu-

cativa que requiere aumentando el número de orientadores/as por centro y etapa.

- Desarrollar un currículum y sistema educativo flexible que permita al alumnado encontrar su proyecto educativo personal y que no excluya sino que incluya en el sistema a todo el alumnado.
- Fomentar las Comunidades de Aprendizaje como medios de desarrollo social, económico y educativo a través de planes comunitarios.

Capítulo V

Bibliografía

- Abarca, R. (2009). Escuela y fracaso: escuela del castigo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 5-10.
- Acuerdo del Consejo de Gobierno del 4 de octubre del 2010 para un Plan de actuación con el alumnado que presenta Altas Capacidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 203, 6-10.
- Alemán, J.; Martín, J. C.; Marchena, R. y Santana, R. (2015). *Utilidad y características de un programa educativo para la prevención del riesgo de abandono escolar temprano*. Libro de actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development. Granada: Asociación Española Psicología Conductual.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono escolar temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 65-92.
- Area, M.; Correa, J. M.; De Pablos, J. y Valverde, J. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Grao.
- Arrow, K. (1997): The Benefits of Education and the Formation of Preferences. En Behrman, J. R. y Stacy, N. (eds.): *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BBVA-IVIE (2013). *Crecimiento y competitividad Los retos de la recuperación*. Recuperado 20 marzo de 2014 en <http://www.ivie.es/es/actividades/noticias/2013/estudio-crecimiento-y-competitividad-los-retos-de-la-recuperacion.php>.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- Becker, G. (1975). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación Social*, 26, 92, 859-88.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista del Currículo*

- lum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 50-78.
- Bolívar, A. (coord.) (2012). Tutoría y Orientación: personalización de la enseñanza en una escuela inclusiva. *Escuela*, 23.
- Bolívar, A. (2013). Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista Digital del Fórum Europeo de Administradores de Educación de Aragón*, 10, 35-39.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Cabada, J. M.^a (2015). Entrevista. *Escuela*, n.º 4065, 11 de junio de 2015, 8.
- Caballer, N. (2010). Absentismo escolar, tolerancia cero. *El País*, 19 abril de 2010. Recuperado marzo, 12 de 2014 en http://elpais.com/diario/2010/04/19/cvalenciana/1271704688_850215.html.
- Caballero, J. y Salvador, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- Calatayud, E. (2011). *Conferencia sobre educación y menores*. Recuperado, marzo 13 de 2013 en <http://www.granadablogs.com/juezcaltayud/>
- Calero, J.; Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 225-256.
- Calero, J.; Gil, M. y Fernández, M. (2011a). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Madrid: MEC, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa.
- Calero, J.; Gil, M. y Fernández, M. (2011b). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de Pedagogía*, octubre, n.º 427, 341-263.
- Canchado, D. (2014). Un grupo de 12 entidades consensuan «la Declaración en defensa de la Educación». *Escuela*, 29 abril de 2014. Disponible en <http://www.periodicoescuela.es/content/Documento.aspx>.
- Cañal, P.; Travé, G. y Pozuelos F.J. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar en *Investigación en la Escuela*, 73, 5-26.
- Carballar, O. (S/F). Andaluces diario. Condenados a la exclusión. Recuperado 8 agosto de 2014 en <http://www.andalucsesdiario.es/gente/59870/>.
- Cardús, S. (1999). *La mirada del sociòleg*. Barcelona: Proa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, A. (2015). Ética y política. *Escuela*, 4065, 11, 3.
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Colección Estudios CREADE (IFIIE).
- Cepeda, C. (2011). El efecto Pigmalión. España: Bubok.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Madrid. Documento de Internet disponible en <http://www.colectivolorenzo->

- luzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarCoLLorLuzuriagaJun2012.pdf.
- Coller, X. (2000) *Estudio de casos*. Madrid. Centro de Estudios Sociológicos.
- Colorado, R. (2013). *Cómo ser un buen tutor*. San Juan. Universidad de Puerto Rico.
- Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (2000). *Hacia una Europa de la innovación y el conocimiento*. Comunicación (1999) 687. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas en Bruselas (2001). *Desarrollo sostenible en Europa para un mundo mejor: Estrategia de la Unión Europea para un desarrollo sostenible*. Comunicación (2001) 264. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas en Bruselas (2003). *Educación y Formación 2010*. Comunicación 2003. 685. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Recomendación al Parlamento y del Consejo Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. COM (2005) 548. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2007). Marco estratégico nacional de referencia 2007-2013. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Comunicación (2011) 18. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. Comunicación (2010). Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. Comunicación (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa)*. Bruselas, Comunicación (2003) 685. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones*. Documento COM (2008) 865 final. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Conferencia de Educación (2006). *Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Escolar del Estado (2002). Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio Educación y Cultura.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe sobre el estado del sistema educativo 2013-*

14. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas*. Bruselas: Presidencia Consejo de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Documento (2009/C 119/02). Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación («ET 2020»)* (2009/C 119/02), C/119. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constitución Española (1978), 29 diciembre. Boletín Oficial del Estado, 311, 31229-31266.
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Centro de Investigación de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades-CREA (INCLUD-ED) (2007). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*. Documento de internet disponible en: www.ub.edu/includ-ed/
- Cruz de la, M. y Recio, M. (2011). *Estudio sobre el abandono educativo temprano*. Recuperado marzo, 20 de 2014 en <http://www.1mayo.ccoo.es/>.
- Decreto 85/1999, 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 48, 4870-4885.
- 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 50, 12-15.
- De la Villa, M. (2010). La vista influye en el 33% de los casos de fracaso escolar. *Huelva Información*, 4 de enero de 2010, 6.
- Del Pozo, M. (2011). La orientación y la acción tutorial en la etapa de Primaria. *Didacta*, 21. Recuperado enero, 20 de 2014 en http://www.didacta21.com/documentos/revista/Enero11_Del_Pozo_Rodriguez_Monica.pdf
- De Pablo Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28. Disponible en www.campusvirtual.unex.es.
- De Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de las políticas educativas*. Madrid: Morata.
- Díez-Palomar, J.; y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- EURYDICE (2012). *Informe Cifras Clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos en la última década*. Bruselas: Comisión Europea.
- European Commission. (2010). *Why socioeconomic inequalities increase? facts and*

- policy responses in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2011). *Commission staff working paper. reducing early school leaving. Accompanying document to the proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Évole, J. (2015). *Entrevista a Ángel Gabilondo* en TV La 6 «Salvados» 1/03/2015. Recuperado septiembre, 9 de 2015 en https://www.youtube.com/watch?v=_cx-CHmkD30Y
- House, E.R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata
- Escudero, J. M. y Rodríguez, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15. Disponible en www.adide.org/revista.
- Escudero, J. M (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13,1.
- Escudero, J. M.; González, M.^a T. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Europa Press (2010). El personal de Andalucía Orienta comparte prácticas de orientación laboral exitosas. Huelva Información 23 de noviembre del 2011. Disponible en <http://www.huelvainformacion.es/article/empleoempleado/843308/personal/andalucia/orienta/comparte/practicas/orientacion/laboral/exitosas.html>.
- Europa Press (2012). La música reporta beneficios contra el abandono escolar. Europa Press, 28 de septiembre de 2014. Recuperado julio, 6 de 2015 en <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-musica-reporta-beneficios-contra-elabandono-escolar-20120928113729.html>.
- EUROSTAT (2011). *Indicadores Europa 2020*. Bruselas. Comisión Europea.
- Faci, F. M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15. Disponible en www.adide.org/revista.
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2006). *Absentismo escolar*. Disponible en www.cartalocal.es.
- Feito, R y López, J (2008). *Construyendo Escuelas Democráticas*. Madrid: Hipatia.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y abandono escolar en España. *Revista de Educación*, n.º extraordinario. Recuperado octubre, 7 de 2015 en www.revistaeducacion.mec.es.
- Fernández Enguita, M. (2010). *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra social «La Caixa».
- Fernández Enguita, M. (2014). La dinámica del capital humano y las interfaces del nuevo entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 46-49.
- Flecha, A.; García, R.; Gómez, A.; Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R.; García, R. (2008). Garantizar el éxito con la incorporación de las fami-

- lias. De la fiscalización y la descalificación a la colaboración. *Organización y Gestión Educativa*, 16(5), 23 - 26.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata
- Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1973). *La Escuela popular moderna*. Perú: Ministerio de Educación
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oak, CA: Corwin
- García, A. (2014). Movilidad socioeducativa intergeneracional: situación de España en el contexto europeo. *Revista Magisterio* (11), Suplemento, 23-29.
- García, M. (2005). Cultura de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- García, C. (2009). *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumna-do inmigrante*. Plan Nacional I+D+I.
- García Gómez, M.ª S. (2011). Viaje a las antípodas de la investigación escolar en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 75, 41-52.
- García, M. (2010). PISA en Huelva. *Huelva Información*, 26 de enero de 2010. Recuperado, mayo 6 de 2014 en <http://www.huelvainformacion.es/>
- Gimeno Sacristán, J. (17/02/2014). Las revalidas no se fían de la evaluación de los docentes. *El diari de l'educació*. Disponible en <http://diarieducacio.cat/jose-gime-no-les-revalides-no-es-refien-de-lavaluacio-dels-docents/>.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4, 1-15.
- Gracián, B. (2009). Datos para un diagnóstico. *Crisis*, n.º 15, 21-33.
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guthrie, J. y Klauda, S. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension engagement and motivation for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387-416.
- Grupo LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Documento electrónico disponible en <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>.
- Guthrie, J. T. y Klauda, S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387-416.
- Hernández, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 62-65.
- Hernández, S. (2010). Unas treinta familias participan en las Escuelas de Padres. *Huelva Información*, 14 de octubre de 2010. Recuperado mayo, 20 de 2014 en <http://www.huelvainformacion.es/articulo/huelva/811570/unas/treinta/familias/participan/las/escuelas/padres.html>.

- Instituto de Estadística de Andalucía (2012). *Huelva: datos básicos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Informe Encuesta Población Activa 2009-12*. Madrid: Administración General del Estado.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y OCDE (2013). *Informe TALIS. Estudio Internacional de la Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: MEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE*. Madrid: MEC.
- Instrucciones de la Dirección General de Orientación y Solidaridad, 18 de octubre de 2001 sobre prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. Sevilla: Consejería de Educación.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad del 28 de mayo de 2013 por la que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades. Sevilla: Consejería de Educación.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, 22 de junio de 2015 por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Sevilla: Consejería de Educación.
- Instrucciones, 29 de septiembre de 2014 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, A. (2006). Más rebeldes, más activos. *El País*. 29-01-2006, 1-3.
- Jiménez, D. (2010). La pasa de alumnos por docente supera por dos puntos la tasa española. *Huelva Información*, 18 de enero de 2010. Recuperado febrero, 6 de 2014 en <http://www.huelvainformacion.es/articulo/andalucia/609552/la/tasa/alumnos/por/docente/supera/dos/puntos/la-medida/espanola.html>.
- Kaufman, R. (1970). *Planificación de los sistemas educativos*. México: Trillas.
- Ley 14/1970, 4 agosto de Educación General Básica y Financiamiento de la Reforma Educativa, Boletín Oficial de Estado, 187, 12525-12546.
- Ley Orgánica 5/1980, 19 de junio por la que se aprueba el Estatuto de los Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, 154, 14633-14636.
- Ley Orgánica 8/1985, 4 de julio Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, 21015-21022.
- Ley Orgánica 9/1995, 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. Boletín Oficial del Estado, 278, 33651-33665.
- Ley 9/1999, 18 noviembre, de Solidaridad en la Educación. Boletín Oficial del Estado, 304, 24195-24201.
- Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre de Calidad de Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, 45188-45220.
- Ley Orgánica, 2/2006, 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17208.
- Ley de Educación de Andalucía 17/2007, 10 diciembre. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, 5-35.

- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97921.
- López, P. (2007). *¿En qué consiste la enseñanza en casa?* Recuperado marzo, 10 de 2015 en <http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/>.
- López, R. (2014a). Modelo de orientación sistémica para la inclusión educativa. En *Congreso Internacional Barcelona Inclusiva*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López, R. (2014b). Las Asambleas. *Congreso Internacional Barcelona Inclusiva*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lucas, B. (2011). Entrevista a A. Cebada. *Escuela*, 1567, 22-29.
- Marchena, R. y Santana (2015). Equipos directivos y abandono escolar temprano. *Acta 3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Granada: Asociación Española de Psicología conductual.
- Marina, J. A. (2010). Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar, en AA. VV.: *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3.
- Marina, J. A. (2011). El abandono escolar. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15, 8-14.
- Martín, M. y Luna, F. (2012). Volver a estudiar en tiempos de crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 426, 16-23.
- Martín, S. (2013). Entrevista a Ángel Pérez Gómez. *Revista Escuela*, 3968, 32-45.
- Martín Quintana, J. C.; Alemán Falcón, J.; Marchena Gómez, R. y Santana Hernández, R. (2015) La educación parental grupal como recurso para fomentar las competencias parentales en familia cuyos hijos e hijas están en situación de riesgo de abandono escolar temprano. *Libro de actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Granada: Asociación Española Psicología Conductual.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 165-184.
- Martínez, B. y Niemela, R. (2010). Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-78.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2009, 4, 56-85.
- Martínez González, R. (2006). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC: Madrid.
- Martínez-Salavera, E. (2015). *El profesor como orientador*. Disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/>.
- Márquez, C. (2014). *Fracaso escolar en Educación Secundaria en Huelva*. Tesis no publicada de Educación. Huelva: Universidad de Huelva.
- Masip, M. (2013). Las claves de una mejora sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, 6-13.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Programas de Cooperación Territorial*.

- Conferencia de Educación Septiembre*. Madrid: MEC.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 65-77.
- Mena, L.; Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 119-145.
- Menéndez, I. (2015) *Cómo educar a nuestros hijos*. Documento de internet disponible en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?todos=1>.
- Mora, M.C. y De Vicente, J. (2012). Un instituto que aprende la solidaridad. *Escuela*, monográfico 2012, 20-23.
- Muñoz de Bustillo, M.; Antón, J.; Braña, F. y Fernández Macías, E. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración y Educación y Ciencia.
- Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado marzo, 20 de 2015 en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 171-190.
- Mora, D. (2011). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. En: *Foro del futuro* 4. Tema: Didáctica crítica. Educación para la emancipación y la liberación. (21-76). Caracas: GIDEM y Fondo Editorial Ipasme.
- Muñoz, R. y De la Cruz, M. (2011). El abandono educativo temprano: evolución y colectivos afectados. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15, 4-17.
- Muñoz de Bustillo, R.; Carrera y Antón (2009). *Abandono Escolar y Mercado de Trabajo en España*. Madrid: Subdirección General de Información, Administración y Publicaciones. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Muñoz, C. (2015). Enseñar la utopía, compartir la ilusión. *Escuela*, 4065, 27.
- Muñoz, C. (2014). Casi 61 000 alumnos de ESO, FP y Bachillerato comienzan las clases. *Escuela*, 23 de septiembre de 2014, 15.
- Navarro, J. (2011). Claves para abordar el fracaso escolar en Fundación Pioneros. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15, 30-43.
- Naya, L. M. y Dávila, P. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Erein.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Ganar el reto de la globalización*. París: Departamento de publicaciones de la OCDE.
- Orden 19 de diciembre de 2005 por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 202, 6-15.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 171, 9-22.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica

- en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 167, 1-8.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 126, 4-9.
- Orden 8 de junio de 2012 que regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidades de Aprendizaje» y se crea la Red andaluza «Comunidades de Aprendizaje». Sevilla: BOJA.
- Orden 15 de abril del 2011 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación intercultural y absentismo escolar en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 95, 6.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (2001-2015). Informe PISA 2001-2015. Recuperado agosto, 18 de 2015 en <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2014). Aprender a pensar para aprender a elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Petrongolo, B. and San Segundo, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain *Economics of Education Review*, 21, 353-365.
- Poy, R. (2010). Efecto del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 147-169.
- Pozuelos, F. J. y Jiménez, J. R. (2001). Una Escuela Pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- Pozuelos, F. J. (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- Pozuelos, F. J.; Castillo, M.; López, L.; Marcos, M.; Martínez, C.; Moreno, P.; Morilla, A.; Nogales, E.; Ortega, C.; Portillo, C.; Quintero, L. y Zapata, M. J. (2007). ¿Qué ocurre cuando se trabaja por proyectos en la educación infantil y obligatoria? Un estudio de casos en el marco de la investigación colaborativa. En Pozuelos, F. J.: *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera (Sevilla): Cooperación Educativa.
- Pozuelos, F. J.; Travé, G. y Cañal, P. (2010). Inquiry-based teaching: teachers conceptions, impediments and support. *Teaching Education*, 21(2), 131-142
- Psacharopoulos (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Nueva York: Clive Belfield Economics Department Queens College, City University of New York.
- Quintero, J. (2005). Solo uno de cada cuatro directores es mujer. *Escuela Española*, 58, 10-20.
- Read, B.; Francis, B. y Skelton, C. (2011). Gender, popularity and notions of in/authenticity amongst 12-year-old to 13-year-old school girls. *British Journal of Sociology of Education*, 32 (2) 169-183.
- Resolución del 20 de noviembre por la que se aprueba el Plan para reducir el aban-

- dono escolar entre Gobierno y CCAA para 2012. Madrid: BOE.
- Ritacco, M. J. y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 117-123.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 31-64.
- Rodríguez, D.; Valldeoriola, J.(2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez Espinar, S. (2011). Un MIR en Secundaria: ¿es necesario, es posible? Organización y gestión educativa; *Revista del Fórum Europeo de Administradores de Educación*, 19(6), 18-22.
- Rodríguez, S. (2014). Asamblea de aula: estrategias para desarrollar la oralidad. Recuperado junio, 4 de 2013 en <http://es.slideshare.net/soniarodriguezluciano/1/asamblea-de-aula>.
- Rousseau, J.J. (1759). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Sánchez, D. (2015). *Editorial Periódico Escuela*, 4065 (752), 24.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 006, 237-248.
- Santana, R.; Marchena, R.; Martín, J. C. y Alemán, J. (2015). Respuesta educativa para prevenir el abandono educativo temprano: la mejora de la cualificación didáctica del docente de secundaria. *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Serrano, L. y Cols. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Steiner, K. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2015). *La Ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). La educación y la resituación política de la institución familiar: algunas perversidades. *Investigación en el aula*, 44, 19-32.
- UNESCO (2012). *Educación para todos*. Recuperado febrero, 2 de 2013 en <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>.
- Uruñuela, P.M. (2005): *I Jornades «Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats»*. 10-12 novembre 2005. Mallorca. Recuperado, enero 13 de 2014 en http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/conclusions_.htm.
- UNESCO (1960). Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Recuperado enero, 15 de 2014 en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Vaquero, A. (2011). La reducción del fracaso escolar: asignatura pendiente del sistema educativo español. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 15, 8-14.

- Vélaz, C. y De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 17-30.
- Velázquez, M. (2009). Escuela y fracaso: escuela del castigo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-3.
- Villacañas, L. (03/08/2015). *¿Qué cabe esperar de según qué pedagogía? El diario.es*. Disponible en www.eldiario.es/contrapoder/literacy_engagement_6_416168396.html.
- Villar, A.; De la Rica, S.; García, J. I.; González, A.; Hidalgo, M.; Robles, J. A.; Serrano, L. y Soler, A. (2012). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y Fundación BBVA.
- VVAA. GFK (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del Abandono educativo temprano. *Revista de Educación*, 341, 899-913.
- VV.AA. (1989). *Pioneros, educación en libertad*. Barcelona. Editorial Popular.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T. (2003). *School of hope. A new agenda for School Improvement*. London: Trentham.
- YIN, R. (1994) *Case study research: design and methods*. Newbury Park. CA: Sage.

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A Pr
E de Estudios
Onubenses
La Rábida

mio 5

