

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria : un estudio integrado

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

María Auxiliadora Camacho Ruiz

Fecha de lectura: 20 de mayo de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

Francisco José Pozuelos Estrada

Francisco Javier García Prieto

Huelva, 2016



UNIVERSIDAD DE HUELVA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



**FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO
INTEGRADO.**

Una tesis presentada para obtener el título de Doctora en Psicopedagogía,
Universidad de Huelva

Director D. Francisco J. Pozuelos Estrada
Codirector D. Francisco J. García Prieto

M^a Auxiliadora Camacho Ruiz
Febrero 2016

UNIVERSIDAD DE HUELVA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO MÁSTER OFICIAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



**Universidad
de Huelva**

Fracaso Escolar y Abandono Educativo Temprano en Educación Secundaria
Obligatoria. Un estudio integrado.

Tesis Doctoral
M^a Auxiliadora Camacho Ruiz

Bajo dirección:

D. Francisco J. Pozuelos Estrada
D. Francisco J. García Prieto

Febrero, 2016

“No se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco y, en cambio, un exceso de entrenamiento en un charco pueden incapacitarnos para ser marineros”

Kafka

“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.

Agradecimientos y disculpas

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 que se ha convertido, hasta la fecha, en uno de los grandes proyectos de mi vida.

Al realizar esta tesis, palabra que me parecía casi imposible nombrar en relación con mi nombre, he aprendido mucho sobre fracaso escolar. Pero además, en este proceso de investigación he realizado muchos otros aprendizajes en cuanto al tiempo transcurrido durante el estudio por los devenires de la vida.

Así, he ido realizando una tesis paralela en maternidad. Durante estos años he sido madre en dos ocasiones y quizá mi primer agradecimiento y disculpas sea para mis hijos.

Cada uno a su modo, aceptaron que mamá los acostara prontito sin tiempo para un bis de cuento nocturno porque mamá tiene que trabajar con el ordenador. Respetaron siempre el “rincón de los papeles de mamá” y nunca insistieron en ver Pepa Pig en el ordenador de mamá.

Ellos, a su cortas edades, han entendido que esos “papeles” y el ordenador que mamá maneja por las noches como las locas es algo tremendamente importante.

Mis hijos han iniciado el tránsito hacia la Educación Secundaria de forma temprana porque han viajado, dentro de mi barriga, por muchos de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Huelva.

No tengo más opción, por tanto, que agradecer a Tito y Olalla su paciencia y madurez.

Y si hablamos de paciencia, no puedo dejar atrás a mi compañero de vida que apoya cada una de mis “locuras” lo que me permite seguir admirando las estrellas.

Disculpa por esta tercera persona en nuestra relación que se ha convertido el ordenador.

Tengo muy claro que este estudio no hubiese sido posible de ninguna forma sin el apoyo, por una parte, de mis directores de tesis, Paco Pozuelos y Javier García y, por otra parte, de los centros y las personas que han colaborado y participado en el proyecto.

En primer lugar, dar las gracias a Paco Pozuelos, fuiste fuente de inspiración profesional y personal desde que te escuché por primera vez en clase. Haces grande el discurso pedagógico y real sus beneficios. Gracias también a Javier García por resolver cuantas dudas han ido surgiendo en el último tramo de la investigación. Disculpen ambos mi impaciencia, sé que no es buena amiga de la ciencia.

No puedo, igualmente, olvidarme de otros muchos profesionales y amigos que han ido poniendo su talento y tiempo para que yo consiguiera alcanzar mi objetivo doctoral. Gracias Javi, Bernardo, José, Saray y tantos otros.

Por último, quería agradecer enormemente a todos aquellos profesores/as, alumnado y familias que, desinteresadamente, han prestado tiempo y opinión en este estudio. Es cierto que, a día de hoy, sé más de fracaso y abandono educativo y es gracias al tiempo vivido con todos ellos, en la práctica educativa y en la Investigación –acción compartida. Sois muchos y muy grandes, la educación pública, tan desagradecida a veces, necesita héroes como ustedes. Disculpad por irrumpir en vuestros centros con papeles, preguntas y espionaje.

Resumen

El abandono prematuro produce un problema de fracaso escolar, laboral y económico ya que se crea una masa de jóvenes sin titulación ni formación profesional y dependientes económicamente de familias o Estado.

Las políticas que se han ido desarrollando en nuestro país contra el abandono prematuro no han dado los resultados esperados. Por ello, es necesario realizar un estudio fiable y actualizado sobre el porqué del abandono prematuro, qué realidad de abandono educativo temprano presentan los centros de nuestra muestra y qué posibles alternativas o vías de actuación podríamos poner en marcha para paliar este problema.

En nuestra investigación planteamos un estudio integrado intercalando instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas para alcanzar un conocimiento más comprensivo de la realidad.

La población del estudio son centros de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva. La muestra del estudio es una representación estratificada a nivel geográfico no aleatoria de 20 centros.

Hemos desarrollado un estudio extensivo con carácter más cuantitativo a través del uso de cuestionarios a tutores de 2º ESO, orientadores y miembros de equipo directivo de la muestra.

Además, hemos realizado un estudio de casos (dos), de corte más cualitativo, en centros con buenas prácticas en prevención/intervención con el fracaso escolar y abandono prematuro usando entrevistas, observación, cuestionarios, análisis de documentos y memorándums.

Los objetivos que nos hemos planteado con el estudio presentado están relacionados con conocer concepto, causas, población afectada, medidas y logros y necesidades.

Tras analizar los datos, hemos alcanzado una serie de conclusiones traducidas en necesidades de mejora como un pacto de Estado en Educación con participación equitativa de todos los agentes; un plan de formación integral y de calidad del profesorado; un plan de mejora en la carrera profesional con incentivos adecuados; mejorar las condiciones de la educación actual en cuanto a ratios, recursos o horarios; acabar con la dualidad educación pública-concertada; otorgar a la orientación, de nuevo,

el papel de mejora de la calidad educativa que requiere; un currículum y sistema educativo flexible y fomentar Comunidades de Aprendizaje como estrategia de éxito.

Abstract

The early school leavers produce a problem of schooling failure, as well as professionally and economically, creating a mass of unprepared teenagers, without any kind of qualification or professional certification which end up depending economically from their families or the State.

The policies, which our country has been developing against early school drop-outs, are not having the wished results. Therefore, it is necessary to develop a reliable and updated study analysing the reasons behind the early school leavers, what reality lies behind the abandonment rate presented by the school centres of our sample, and what possible alternatives are there in order to make this situation better.

In our research we present an integrated study inserting several instruments quantitative and qualitative techniques. The study population are the ESO centres. The study sample is a non-random, geographically stratified sample by 20 centres.

We have developed an extensive study with a more quantitative point of view, through the use of questionnaires to the tutors of 2º ESO, student counsellors and members of the management team of the sample centres.

Furthermore, we have carried out two case studies, of a more qualitative profile, in centres that have a good early school drop-out prevention and intervention practices. We have used interviews, observations, questionnaires, document analysis and memorandums.

There are several objectives that we have established in our study to know: conceptualization, causes, affected population, measures and achievements and necessities.

After analysing the data, we find necessary to implement a series of basic matters, such as: a State Education Pact with an equal participation of all the agents, an integral formation plan and quality of teaching, as well as an improvement plan of a professional career with the adequate incentives. It is also mandatory to improve the conditions of the current education regarding ratios, resources or timetables; and ending with the duality of public schools vs. concerted schools is also necessary. And finally, to give the student counsellors the role of educational quality they require, to have a curriculum and flexible educational system and to promote Learning Communities as a strategy towards success.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
<u>PRIMERA PARTE</u>	29
CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL	33
1.1. Abandono y absentismo escolar, más allá de las pellas	33
1.2. A propósito del concepto de absentismo: un dial con diferentes matices	42
1.2.1. Absentismo: la escuela no es para ellos	42
1.2.2. Faltas y “Pellas”: cuando las faltas son cosa de niños	44
1.2.3. Objeción escolar: pero yo... qué pinto aquí	46
1.2.4. Abandono educativo temprano	47
1.2.5. Desescolarización: sin derecho a la educación	49
1.2.6. Nuevas perspectivas de la educación: la enseñanza en casa	50
1.3. La legislación sobre absentismo y abandono escolar prematuro	54
1.3.1. Normativa de carácter general	55
1.3.2. Normativa específica de absentismo	66
1.4. Absentismo y abandono escolar en el marco social.	79
1.5. Causas que explican el abandono y fracaso escolar prematuro	101
1.6. Experiencias contra el abandono y fracaso	129
1.7. El caso de Huelva	182
1.7.1. Otras experiencias cerca de Huelva	187
1.8. Algunas ideas clave	188
<u>SEGUNDA PARTE</u>	193
CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	197
2.1. Diseño de la investigación	197
2.2. Objetivos, problemas y finalidades de la investigación	201
2.2.1. Objetivos	202
2.2.2. Problemas de investigación	202
2.2.3. Finalidades de la investigación	205
2.3. Aspectos metodológicos generales	207
2.3.1. El análisis sistémico de la institución escolar	207
2.3.2. El estudio cuantitativo	209
2.3.2.1. El cuestionario	210
2.3.3. El estudio cualitativo	213
2.3.3.1. El estudio de caso: características de este modelo en la investigación educativa	215
2.3.3.2. La entrevista	218
2.4. Nuestro estudio empírico: un enfoque integrado	219
2.4.1. Principios generales	220
2.4.2. Fases del estudio y administración de instrumentos de recogida de información	223
2.4.3. Validez y fiabilidad y criterios de credibilidad	233

2.4.4. Selección de participantes y muestra	236
2.4.5. Recogida y análisis de los datos: instrumentos	238
2.4.6. Tratamiento de la información: categorías analizadas	241
CAP.III. CONTEXTO E INFORME DE RESULTADOS	247
3.1. Contexto de la investigación	247
3.1.1. Contexto del estudio extensivo: población	247
3.1.1.1. Provincia de Huelva	249
3.1.1.2. Centros y localidades	250
3.1.2. Contexto estudio intensivo: casos	253
3.2. Informe de resultados	257
3.2.1. Estudio extensivo	258
3.2.1.1. Objetivos y proceso metodológico	258
3.2.1.2. Población y muestra	266
3.2.1.3. Análisis de las categorías y conclusiones de progreso	276
3.2.1.3.1. Categoría 1	277
3.2.1.3.2. Categoría 2	285
3.2.1.3.3. Categoría 3	309
3.2.1.3.4. Categoría 4	317
3.2.1.3.5. Categoría 5	323
3.2.1.4. Síntesis de las conclusiones en el estudio intensivo	327
3.2.2. Estudio intensivo: casos	330
3.2.2.1. Objetivos y proceso metodológico	332
3.2.2.2. Participantes	341
3.2.2.3. Análisis singular de los casos: caso Norte y caso Sur	356
3.2.2.4. Análisis intercasos de las categorías y conclusiones de proceso	362
3.2.2.4.1. Categoría 1	336
3.2.2.4.2. Categoría 2	376
3.2.2.4.3. Categoría 3	395
3.2.2.4.4. Categoría 4	407
3.2.2.4.5. Categoría 5	423
3.2.2.5. Síntesis de las conclusiones en el estudio intensivo	434
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES FINALES	439
Coda: Obstáculos, facilitadores y posibles estudios futuros	445
CAPÍTULO V. BIBLIOGRAFÍA	453

LISTADO DE FIGURAS

- Figura 1. Cuerpo general de la tesis.
- Figura 2. Diferencias entre tipos de abandono.
- Figura 3. Diferencias y similitudes entre conceptos relacionados con el absentismo
- Figura 4. Continuum entre conceptos
- Figura 5. Formas de abandono escolar. Serrá Salomé y Paláudarias (2010)
- Figura 6. Continuidades y novedades de la normativa en cuanto al absentismo
- Figura 7. Normativa específica sobre absentismo.
- Figura 8. Comparativa entre España y Europa (2010-2014)
- Figura 9. Evolución del abandono educativo temprano en España y Europa. Fuente Estudio BBVA-IVIE (2013)
- Figura 10. Resumen de los principales beneficios no monetarios descritos por la literatura. Fuente. Calero, J.; Gil, María y Fernández, M. (2011a)
- Figura 11. 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).
- Figura 12. Índices de asalariados, según nivel de formación alcanzado (2007). Fuente: Calero, J; Gil, M^a. Y Fernández, M. (2011a).
- Figura 13. Relación marginalidad – Absentismo
- Figura 14. Grupos de riesgo del abandono educativo temprano
- Figura 15. Distribución de índices de abandono educativo temprano por características individuales. Fuente Estudio IVIE (2012)
- Figura 16. Causas del abandono educativo temprano.
- Figura 17. Predeterminantes y Detonantes del abandono
- Figura 18. Factores implicados en el abandono educativo temprano
- Figura 19. Comparativa entre España y OCDE según resultados Informe Talis, OCDE 2013.
- Figura 20. Planteamiento de las opciones educativas de los individuos a partir de los 16 años en España (2007.) Fuente: Calero, y otros. (2011a)
- Figura 21. Tasas de abandono escolar prematuro en función de la nacionalidad. Fuente: Calero, y otros (2011a).
- Figura 22. Áreas de intervención contra abandono educativo temprano
- Figura 23. Medidas contra el Abandono educativo temprano
- Figura 24. Medidas en la lucha contra absentismo y abandono educativo temprano
- Figura 25. Formas de participación de las familias. Fuente. Cuadernos de Pedagogía, 429.
- Figura 26. Buenas prácticas contra el abandono educativo temprano
- Figura 27. Distribución de los índices de abandono educativo temprano por provincias. Fuente Estudio IVIE (2013)
- Figura 28. Experiencias en Huelva contra el abandono educativo temprano.
- Fig. 29. Niveles de concreción en nuestra investigación.
- Figura 30. Aplicación del estudio cuantitativo en nuestra investigación
- Figura 31. Aplicación del estudio cualitativa en nuestra investigación
- Figura 32. Fases de la investigación en el estudio de casos
- Figura 33. Nuestro Estudio integrado.
- Figura 34. Cuerpo de la investigación
- Figura 35. Momentos Estudio empírico
- Figura 36. Aspectos descriptivos del cuestionario

Figura 37. Momentos e instrumentos de investigación.

Figura. 38. Protocolo de la investigación

Figura 39. Criterios de Selección.

Figura 40. Centros participantes por comarcas.

Figura 41. Participantes en las entrevistas.

Figura 42. Cuestionarios realizados.

Figura 43. Documentos analizados en los centros

Figura 44. Categorías analizadas.

Figura 45. Distribución de las comarcas. Fuente Instituto de Estadística de Andalucía (2012)

Figura 46. Sintonía y singularidades entre los centros-caso

Figura 47. Proceso de la metodología de la encuesta

Figura 48. Mapa de Huelva por comarcas

Figura 49. Distribución de los centros por tamaño

Figura 50 Frecuencias de oferta educativa postobligatoria que presenta el centro.

Figura 51.Frecuencia de la experiencia directiva

Figura 52. Especialidades docentes en el equipo directivo

Figura 53. Frecuencias de edad en los orientadores/as

Figura54. Frecuencias del concepto de fracaso escolar en el cuestionario a miembros de equipo directivo.

Figura 55. Frecuencias del concepto fracaso en el cuestionario a tutores/as

Figura 56. Resultados concepto abandono educativo temprano en miembros de equipo directivo

Figura 57. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso en *cuest_orient*

Figura 58. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso en *cuest_dire*

Figura 59. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso.

Figura 60 Frecuencia del curso con más fracaso escolar según orientadores

Figura 61. Frecuencia del curso con más fracaso escolar *Cuest_dire*

Figura 62 Frecuencias y porcentajes sobre bajas expectativas como causa de fracaso y abandono *Cuest_orien*

Figura 63. Relación entre sexo y falta de expectativas personales como causa principal en *cuest_orien*

Figura 64. Resultados principal causa por falta de expectativas *Cuest_e.directivo*

Figura 65. Relación de la variable sexo con la falta de expectativas como causa en *cuest_dire*

Figura 66. Resultados principal causa por falta de expectativas *Cuest_tutores*

Figura 67. Relación de la variable sexo con falta de expectativas como causa en *cuest_tutor*

Figura 68. Relación de la edad con falta de esfuerzo personal como causa en *cuest_orient*

Figura 69. Relación de la edad con falta de esfuerzo personal como causa en *cuest_e.direct*

Figura 70. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_orient*

Figura 71. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_dire*

Figura 72. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_tut*

Figura 73. Frecuencias del acuerdo de los orientadores/as en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Figura 74. Frecuencias del acuerdo de los miembros del e. directivo en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Figura 75. Frecuencias del acuerdo de los tutores/as en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Figura 76. Relación entre oferta educativa del centro y pertenencia a familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo (cuest_orient)

Figura 77. Relación entre oferta educativa del centro y pertenencia a familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo (cuest_e.direct)

Figura 78. Relación entre oferta educativa y la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa (cuest_tutor)

Figura 79. Relación entre Centro del Profesorado de referencia y la falta de formación pedagógica del profesorado como causa (cuest_orient)

Figura 80. Relación entre Centro de Profesorado y falta de formación pedagógica en el profesorado como causa (cuest_e.direct)

Figura 81. Relación entre zona de referencia del Centro del Profesorado y la falta de formación pedagógica del profesorado como causa (cuest_tutor)

Figura 82. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano según cuest_orient.

Figura 83. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano (cuest_e.direct).

Figura 84. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano (cuest_tutor).

Figura 85. Frecuencias de los datos de los orientadores en relación a fracaso antes de abandono (cuest_orient)

Figura 86. Frecuencias de los datos de miembros del equipo directivo sobre fracaso antes de abandono (cuest_e.direct)

Figura 87. Frecuencias de los datos de los tutores/as en relación a fracaso antes de abandono (cuest_tutor).

Figura 88. Frecuencias datos cuest_orient sobre existencia de medidas

Figura 89. Frecuencias sobre datos cuest_ori sobre función de los orientadores en las medidas contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Figura 90. Frecuencia datos cuest_dire sobre suficiencia de medidas desarrolladas

Figura 91. Frecuencia datos cuest_dire sobre función equipos directivos ante medidas

Figura 92. Frecuencia datos cuest_tut sobre suficiencia de medidas desarrolladas.

Figura 93. Medidas exitosas según orientadores/as

Figura 94. Medidas exitosas según e.directivo

Figura 95. Necesidades sentidas por la muestra.

Figura 96. Medias y desviaciones típicas del cuestionario alumnado en Estudio de casos

Figura 97. Metodología Estudio de casos

Figura 98. Conserjería y hall de entrada del IES

Figura 99. Escaleras que une las dos plantas del IES con exposición de fotografía dentro de un proyecto intercentro.

Figura 100. Muestra de exposición de fotografía en las paredes dentro de un proyecto intercentro

Figura 101. Muestra de trabajo realizado por alumnado 1º-2º ESO dentro del ámbito sociolingüístico

Figura 102. Fachada del edificio

Figura 103. Hall del edificio

Figura 104. Rampa que une las dos plantas y pasillo hacia el aula de Música decorado por alumnado.

Figura 105. Ítems relacionados con el concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano

Figura 106. Tabla de contingencia que relaciona el nº de suspensos en la 1ª evaluación en el IES y el rendimiento en Primaria

Figura 107. Gráfico que representa tabla de contingencias entre nº de suspensos en IES con apoyo familiar.

Figura 108. Tabla de contingencia entre nº suspensos en IES con familiares con los que convive el alumnado

Fig.109. Descriptivos de motivos de suspensos

Figura 110. Medidas valoradas positivamente por el alumnado.

Figura 111. Cambios destacados positivamente al llegar al instituto.

Figura 112. Obstáculos encontrados en la etapa de E. Secundaria

Figura 113. Necesidades detectadas por el alumnado

Figura 114. Cómo puede solucionarse el fracaso escolar y abandono educativo según el alumnado

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar y abandono educativo temprano son dos problemas importantes en el sistema educativo español que tienen preocupados tanto a la clase política como a las administraciones educativas, profesorado, familias y al propio alumnado.

España se sitúa a la cabeza de los países miembros con más fracaso escolar y abandono educativo temprano, algo que no es deseado por ninguno de los agentes pertenecientes a la Comunidad Educativa.

Es mucho la inversión que se ha realizado para poder poner freno a esta situación en la que se encuentra nuestra educación desde numerosos frentes: formación profesorado, diseño de alternativas y ayudas para permitir la continuidad de estudios, actuaciones compensatorias y recursos.

Sin embargo, el fracaso escolar y abandono educativo temprano parecen ser constructos más complejos de lo que puedan parecer a simple vista y tal vez, los intentos por paliarlos o reducirlos no hayan sido suficientes hasta la fecha. Quizá sea necesario un trabajo más a largo plazo para conseguir los efectos esperados o tal vez sea necesario definir mejor qué es fracaso escolar, qué es abandono educativo temprano, qué lo provocan, qué variables influyen en los mismos, qué medidas están funcionando en nuestro contexto y otros aspectos que puedan estar afectando los resultados obtenidos en el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

En este estudio vamos a empezar por analizar el fenómeno del abandono escolar temprano por parte del alumnado en edad de Educación Secundaria Obligatoria e iremos analizando otras muchas variables que interrelacionan en esta problemática. Sin embargo, términos como fracaso, abandono y absentismo son bastante polisémicos. Es decir, no todos los autores ni agentes educativos entienden lo mismo por éstos

resultando fundamental una aclaración inicial de términos a usar¹.

¹ Con objeto de garantizar la privacidad y el lógico anonimato de los sujetos implicados en el estudio se han utilizado códigos tanto en lo relativo al nombre de los centros como entre los distintos agentes implicados, no obstante todos los datos son rigurosos y ajustados a las características a las que se refieren.

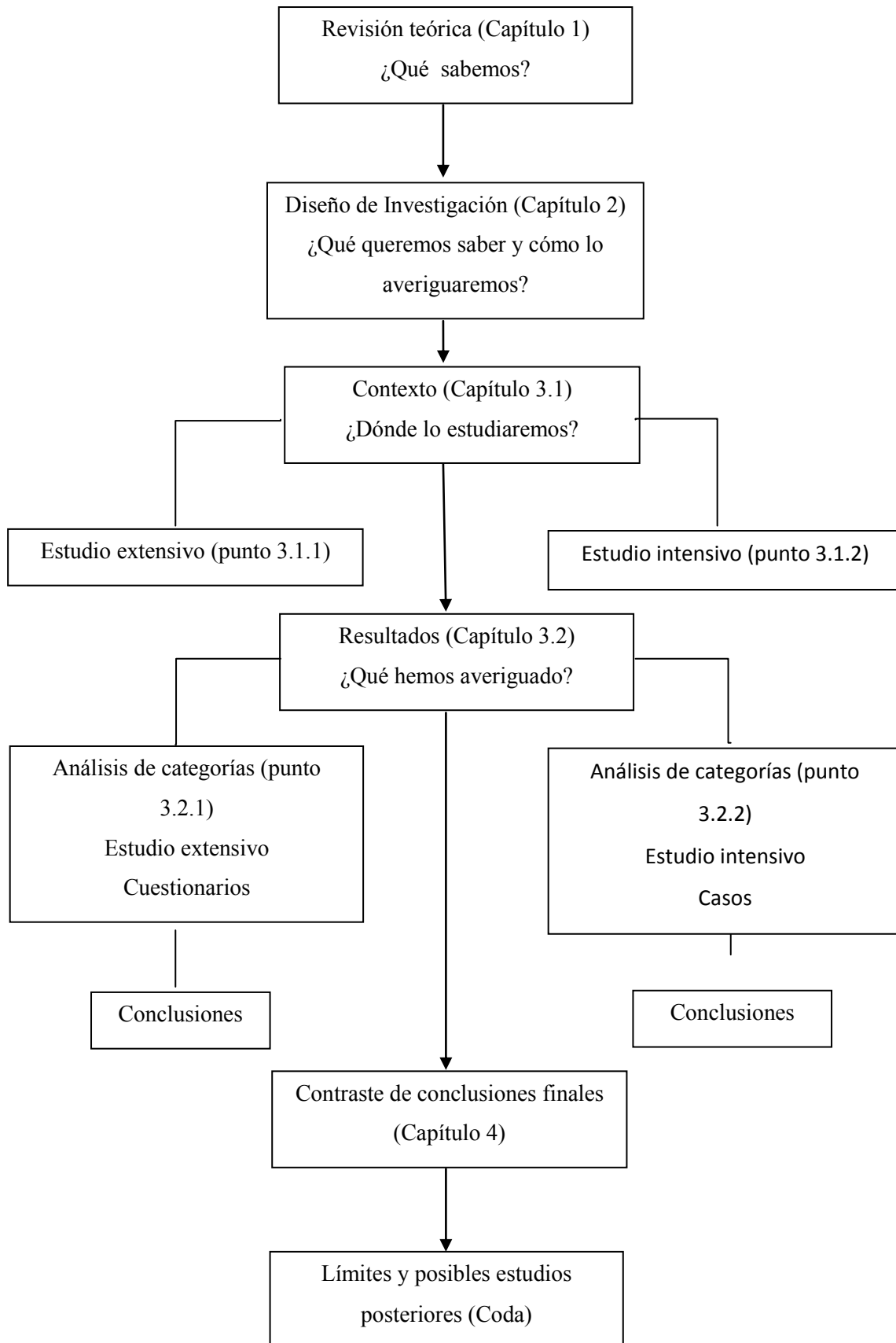


Figura 1. Cuerpo general de la tesis.

PRIMERA PARTE

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, absentismo o abandono. Son aspectos que se han convertido en problemáticas importantes en el centro de la gran discusión nacional que se ha convertido la Educación.

No todos este debate educativo entienden lo mismo dado las trayectoria, formación, experiencia y contexto de cada uno de los participantes en el debate, sobre los conceptos señalados. Debido a esta situación, resulta difícil establecer conclusiones o proposiciones de mejora al analizar las aportaciones de los diferentes agentes participantes en este debate a nivel teórico (bibliografía) y práctico (muestra y participantes en la investigación). Por ello, dedicaremos este estudio 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 éstas 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 con el objetivo de que los jóvenes desarrollen competencias como:

- capacidad para entender el entorno propio,
- confianza en las capacidades propias,
- creatividad, iniciativa y responsabilidad,
- empatía,
- utilizar lo que se sabe para aprender más,
- trabajar en equipo,
- adaptarse constructivamente según nuevas exigencias,
- desarrollar habilidades sociolaborales.

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.

Si el objetivo del siglo XIX en España supuso la extensión de la educación primaria a toda la población, en el siglo XX el objetivo que se ha perseguido ha sido elevar la educación hasta los 16 años.

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.

Desde 1992, la OCDE en la publicación “Education o Guidance” establece un sistema internacional de indicadores para un análisis comparado de la educación en los diferentes países miembros. Estos indicadores se traducen en 2005 al castellano en el Informe “Panorama de la Educación” y el Instituto de Evaluación presenta en 2006 otro Informe sobre este panorama según los mismos indicadores.

La OCDE propone evaluar dichos indicadores en el alumnado a través de sus aprendizajes pero entendidos como competencias básicas naciendo el Programa Internacional de Evaluación del alumnado (PISA) y señalan los 15 años como edad de aplicación de dicho programa ya que, en la mayoría de los países participantes, el alumnado está finalizando la obligatoriedad a esa edad.

En 2000 se lleva a cabo la primera evaluación y en 2001 se redacta el primer Informe. En este tiempo, la OCDE define y concreta las competencias básicas a desarrollar por todo el alumnado europeo en la educación obligatoria (Informe DeSeCo, 2002).

La Unión Europea, desde el principio, adopta estas recomendaciones de la UNESCO y la OCDE y en el Congreso Europeo de Lisboa (2000) se define la Estrategia Lisboa con el objetivo para 2010 de convertir a Europa en una economía basada en el conocimiento, más competitiva, que crezca de manera más sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social. Con la normativa actual (LOMCE), pasan a llamarse competencias clave y algunas cambian de nomenclatura.

Para ello, se propuso invertir más en educación, reducir el abandono temprano, promover la educación y formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias y fomentar la movilidad del alumnado y profesorado.

En 2001, en el Consejo Europeo de Bruselas comienzan a concretarse los objetivos de más y mejor educación estableciéndose cinco puntos de referencia como medida de lo esperado a conseguir en los estados miembros para 2010:

- situar por debajo del 15% al alumnado con un nivel lector 1 según el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnos (PISA),
- reducir al 10% el alumnado entre 18 y 24 años que no continúa la educación postobligatoria,
- elevar hasta el 85% las personas que, entre 20 y 24 años, completen la postobligatoria,
- incrementar en un 15% el número de graduados en matemáticas, ciencias y tecnologías y reducir el desequilibrio de género entre estas titulaciones,
- conseguir que, al menos, el 12,5% de la población entre 25-64 años participe en cursos de formación permanente.

La Unión Europea se planteaba para 2010 un 90% de escolarización hasta los 18 años y más de un 85% con titulación postobligatoria superior.

Desde entonces, el concepto de abandono educativo temprano que se maneja hace referencia al alumnado de entre 18 y 24 años que alcanza, como máximo, la educación secundaria obligatoria y no continúa con la postobligatoria.

Reducir el abandono educativo temprano y asegurar la adquisición de las competencias básicas a todo el alumnado han sido los grandes objetivos de la Unión Europea.

Según el Consejo de Europa de 2006 y el Informe de 2009, estos objetivos

promueven la cohesión social, la empleabilidad y la fortaleza del modelo social europeo.

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

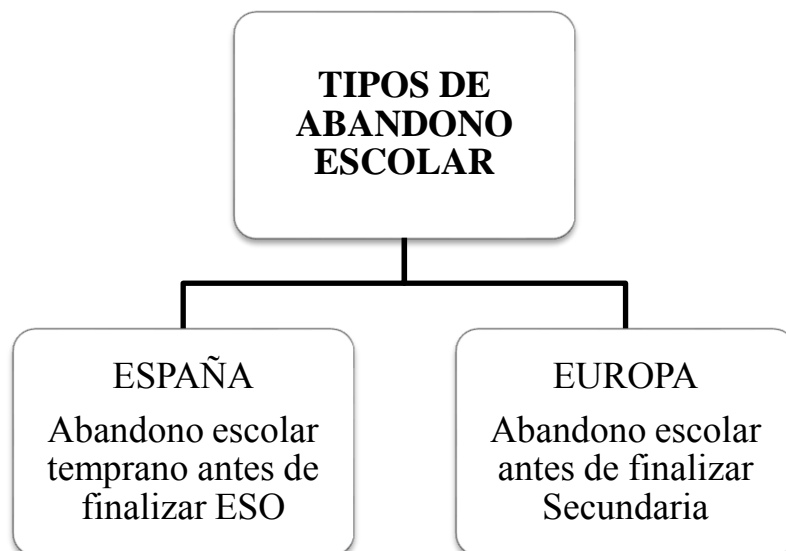


Figura 2. Diferencias entre tipos de abandono.

La CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) es un sistema de clasificación de niveles de formación a nivel europeo que ha servido de base a la agencia EUROSTAT para definir los términos del abandono educativo temprano equiparando los distintos sistemas educativos de los estados miembros. En España, este sistema es adaptado por la Clasificación Nacional de Educación (CNED).

Esta Clasificación (CINE) es revisada cada vez que se produce una modificación en algún sistema educativo de los estados miembros. La CINE puede consultarse en el manual de la OCDE.

A partir de la Conferencia de Lisboa en 2000, el abandono escolar se convierte

en un indicador para medir la situación educativa de una nación. La Unión Europea marcaba para el 2010 un tope del 10% de personas entre 18-24 años que presentaran fracaso escolar entendido como abandono escolar temprano. A pesar de este objetivo, el porcentaje de España en esta situación ronda el 30-31% desde hace varias décadas sin conseguir reducirlo aunque existen grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas.

Por ejemplo, en Comunidades Autónomas como Madrid o la Rioja ha aumentado el abandono educativo temprano pero otras como Extremadura o Canarias han conseguido reducirlo algo. Según Muñoz y De la Cruz (2011), estas cifras dispares se explican por la llegada desequilibrada de población extranjera a unas y otras Comunidades y con un nivel formativo de base diferente a la media española.

Comunidades Autónomas como País Vasco o Navarra presentan porcentajes de abandono educativo temprano cercanos a los europeos (14%) pero otras como Ceuta o Melilla superan incluso el 50%. En 2008, Andalucía rondaba el 38% de abandono educativo temprano en algunas provincias.

Esto supone que, en nuestro país, la distancia entre lo deseado por la Unión Europea y lo real es excesivamente lejana lo que conlleva que no podamos cumplir sus objetivos en esta materia como veremos más adelante.

En España, se mide por primera vez el abandono educativo temprano cuando finaliza la primera generación que deben estudiar obligatoriamente hasta los 16 años (2003) y no es hasta 2006 con la LOE (Ley Orgánica de Educación) cuando España se plantea reducirlo por lo que podríamos explicar así los porcentajes de partida tan elevados de abandono educativo temprano en nuestro país.

Los datos que muestran la situación de España en relación al abandono educativo temprano se recogen trimestralmente por el Instituto Nacional de Estadística

(INE). A nivel europeo, la agencia EUROSTAT se encarga de procesar toda la información recogida por el Instituto Nacional de Estadística y las instituciones homólogas de los estados miembros a partir de las Encuestas de Población Activa (EPA).

Estas encuestas recogen sólo una parte de la información total ya que, ni las cumplimentan todas las personas a las que se refiere el abandono educativo temprano ni se obtienen las experiencias personales relacionadas con dicho abandono.

Roca Cobo (2010) propone usar en vez de usar población activa, usar tasas escolares como lo hace el Informe “Panorama de la Educación” de la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014) en España. Según este informe, nuestro porcentaje de abandono educativo temprano no se aleja tanto de la media europea.

Además, al usar las edades comprendidas entre los 18 y 24 años, no podemos conocer aquellos casos que abandonaron la escuela con anterioridad a esas edades.

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,
- 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. Éstas 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.

Hasta 1990, no contamos con una legislación que apueste por una formación secundaria de calidad para todos los ciudadanos y a día de hoy, seguimos luchando por ofrecer oportunidades efectivas para que todos los jóvenes que acceden a la Educación Secundaria Obligatoria consigan su titulación incluyendo medidas eficaces para conseguir la reescolarización de aquellos que la abandonaron a través de pruebas de acceso y “caminos puente”. Sin embargo, de esta situación a los ideales de la Unión Europea sigue existiendo un abismo.

Según Roca (2010), toda esta preocupación por la formación, genera una nueva definición de educación con el Informe que la UNESCO encarga a Delors (La educación encierra un tesoro, 1999), el primer informe del Programa Internacional de Evaluación de Alumnado (PISA, 2001) y la adopción por la Comisión de las Comunidades Europeas (2003) del Programa Educación y Formación 2010.

Según el Informe Delors, la educación es clave para la cohesión social y la democracia. Ésta se sustenta en cuatro pilares:

- aprender a conocer,
- aprender a hacer ya que no sólo la cualificación es importante sino, sobre todo, la competencia para responder ante nuevas situaciones y trabajar en grupo,
- aprender a vivir juntos ejerciendo la democracia,
- aprender a ser.

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.

Podríamos decir, como explicaremos en el siguiente punto, que el abandono es un tipo de absentismo. De hecho, hablaríamos de un absentismo extremo o terminal. En nuestro estudio lo hemos definido inicialmente como *objeción escolar* aunque ya veremos que son muchas las casuísticas y no siempre existirá un enfrentamiento explícito con el centro educativo o los estudios.

Son muy numerosos los factores que provocan y/o acompañan al abandono escolar, como describiremos más adelante pero antes de hablar de abandono en profundidad nos gustaría hacer una aclaración de términos. Para ello, comenzaremos explicando qué entendemos por absentismo y algunos conceptos afines para comprender su relación y origen del abandono escolar.

Otros autores entienden que el abandono escolar es un problema tan grave que debe ser estudiado y tratado como tema totalmente independiente del absentismo. Nosotros lo conceptualizamos como un dial dentro del fenómeno del absentismo y, por tanto, causas, variables y medidas de intervención en uno u otro caso estarán relacionadas.

A continuación ofrecemos un análisis del dial que hemos comentado desde el absentismo hasta el abandono escolar.

1.2. A propósito del concepto absentismo: un dial con diferentes matices

Qué entendemos por absentismo es algo ambiguo y en lo que no llegamos a un acuerdo único. El absentismo en sí, ya sea escolar o laboral, no está claro ni por parte de los que lo infringen ni por parte de los que lo controlan. Partiendo de esta situación de confusión empiezan otras muchas dificultades en su comprensión, prevención y tratamiento.

Por ejemplo, según Melendro (2008), el absentismo “se entiende como la asistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro educativo, de los Pérez Gómez es en edad de escolarización obligatoria, o su no escolarización en este período”. Muchas circunstancias podrían entenderse como absentismo según la anterior definición y podrían producirse confusiones entre ellas mismas.

Existen además otros muchos términos relacionados con el absentismo como la objeción, la ausencia, la falta y otros muchos que complican aún más el constructo de absentismo. Además, el absentismo podría considerarse como consecuencia o característica del fracaso escolar, aunque, como apunta Velázquez (2009) fracaso es una palabra muy dura que denota derrota por lo que volveríamos a hablar de ambigüedades en torno a lo que concierne el concepto de absentismo. Por todo lo anterior, deberíamos empezar intentando esclarecer estos conceptos y crear así un marco conceptual básico del que partir en este proceso de investigación.

1.2.1. Absentismo: la escuela no es para ellos

La palabra absentismo ha estado ligada tradicionalmente al campo laboral. Sin embargo, recientemente se ha incorporado al mundo académico o escolar.

Según la Real Academia de la Lengua Española absentismo es la abstención deliberada de acudir al trabajo. De esta definición, sin ser educativa podríamos decir

que para ser absentista debemos negarnos deliberadamente, con lo cual debe ser una decisión libre, a asistir a clase. No sería el caso de muchos menores que no acuden al centro escolar porque las familias no lo permiten. Sin embargo, ya veremos más adelante que en el ámbito educativo no se entiende precisamente así el término.

También dice este diccionario que es la costumbre de abandonar las funciones anejas a un cargo. Si trasladamos esta definición al campo de la educación, estaríamos señalando que se trata de algo habitual en la persona, de una costumbre y no de algo esporádico.

Con la Constitución de 1978, se reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Este derecho va, por tanto unido a la obligación de asistir al centro educativo como así lo indican sucesivas leyes educativas que concretan la obligatoriedad de la escolarización y no sólo de la educación.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) amplió la edad de la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años por lo que, actualmente, es obligatorio acudir cada día del calendario escolar al centro educativo en el que estén inscritos los menores.

Es entonces cuando se empieza a hablar de absentismo como no cumplimiento con esa obligación de asistencia a clase.

No debemos confundir el absentismo con las faltas esporádicas e injustificadas que puedan cometer los menores por hacer "pellas".

El absentismo es una situación prolongada en el tiempo de ausencia al centro escolar de jornadas enteras o de tiempos parciales como la última o la primera clase. Estas faltas deben ser no justificadas para entenderlas como propias del absentismo. Esto no sólo quiere decir que no se haga intento de justificarlas sino que, aunque se haya hecho dicho intento no ha sido suficiente por no ser los motivos que alega el

menor o la familia justificativos de la falta o no estar bien documentados.

Por ejemplo, si un menor falta todos los viernes porque es el día que la madre libra y no los lleva al colegio estaríamos hablando de absentismo porque los motivos no son suficientes para justificar las faltas.

Según la Consejería de Educación del Principado de Asturias, en su página web podemos leer que entienden el absentismo como la ausencia esporádica, frecuente o total no justificada de un menor en edad escolar al centro educativo.

No hacen distinciones en la frecuencia de las faltas injustificadas entendiéndolas todas como absentismo.

Según las Instrucciones del 18 de Octubre del 2001 sobre Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo escolar se entiende el absentismo como la falta sin justificar de más de cinco períodos lectivos al mes, considerando como un período lectivo cada módulo horario de las diferentes áreas de Educación Secundaria Obligatoria y las sesiones de mañana o tarde en la Educación Primaria.

En la práctica diaria estos límites se flexibilizan en muchos casos y depende mucho del tipo de comisiones creadas, de la filosofía del equipo directivo, etc.

El absentismo tiene una versión light cuando las faltas son discontinuas y otra versión más radical cuando el alumno abandona la escuela.

Según Uruñuela (2005), el absentismo no debe entenderse solamente con una situación de inasistencia a clase del alumno sino como un rechazo del alumno hacia el sistema educativo y puede tener manifestaciones más leves como faltas esporádicas a clase o más severas como abandono escolar.

1.2.2. Faltas y "Pellas": cuando faltar es cosa de niños

Cuando hablamos de faltas parece que hablamos del hecho que puede provocar

una situación de absentismo, es decir, para que se produzca absentismo el menor ha debido faltar a clase en varias ocasiones como decíamos anteriormente.

Según el diccionario de la Real Lengua Española, falta es la ausencia de una persona del sitio en que debía estar. En el caso de los estudiantes, tendríamos que hablar que se produce cuando falta al centro escolar en horario escolar independientemente de las actividades extraescolares planteadas fuera de dicho horario.

También recoge el diccionario nombrado la acepción de quebrantamiento de una obligación señalando un carácter negativo del término. Al ser la educación, no sólo un derecho sino también un deber, la ausencia a clase sería una falta.

Todos nosotros, o casi todos, alguna vez en nuestra vida hemos faltado a clase. La diferencia entre una falta y una pella estriba en si tu familia es conocedora de que has faltado o no. Generalmente, cuando se realiza una "pella" la familia es la última en enterarse, antes lo suele hacer el Centro escolar o incluso algún vecino que te ha visto por la calle en horario escolar.

La "pella" tiene un carácter de travesura, de chiquillada y no suele alargarse en el tiempo más de dos o tres días ya que el Centro suele avisar entonces a la familia para justificar la situación y es entonces cuando el menor es reprendido y vuelve al centro escolar si no existen otras problemáticas mayores que lo compliquen.

Existen numerosos sinónimos de las "pellas" utilizados tanto por menores como por profesionales para denominarlas dependiendo de la época y la zona geográfica. Encontramos así términos como monas, tangarse, novillos, borotas o saltarse.

La "pella", por tanto es algo esporádico que sólo se convierte en absentismo cuando se alarga mucho en el tiempo. Hay menores, como decíamos antes, que al ser corregidos por sus familias vuelven al centro escolar sin problemas y otros que siguen dando problemas de faltas de asistencia y de disciplina. Estaríamos hablando de los

objectores escolares.

1.2.3. Objeción escolar: pero yo... qué pinto allí

Como decíamos anteriormente, cuando las faltas de asistencia de un menor al centro escolar son deliberadas y opuestas a la voluntad de la familia podemos hablar de objeción escolar.

El término objeción se utiliza, principalmente, en el mundo militar y hace referencia a la negación de asistir a las obligaciones militares alegando motivos religiosos o éticos.

En el campo educativo, el menor puede alegar estos motivos y estaríamos hablando generalmente de familias objetoras ya que los menores aún no suelen ser maduros para tomar este tipo de decisiones en función a su religión.

Sin embargo, del término objeción nos interesa el hecho de negarse a acudir al centro escolar por motivos y creencias personales que normalmente, no tienen nada que ver con su religión y sí más con aspectos culturales del grupo de amigos.

La objeción sería una postura más radical dentro del absentismo porque el menor tiene una fuerte convicción de que no quiere acudir al centro escolar a pesar de los esfuerzos de la familia y otros organismos. Las causas de esta objeción son difíciles de analizar y suelen tener relación con la no identificación del menor con la cultura escolar.

Podríamos decir que para que se de absentismo tienen que existir faltas que no siempre son pellas y que, en algunos casos estas faltas están provocadas por una situación objetora por lo que la situación absentista tiene un pronóstico más complejo con alto riesgo de abandono educativo temprano.

FALTAS Ausencia a clase	Lo sabe la familia pero intenta justificarla	Falta
	Lo sabe la familia y se niega a llevar al menor al centro	Objeción familiar
No lo sabe la familia pero intenta justificarlo	Pellas, Novillos, Monas	
El menor se niega a acudir al centro escolar	Objeción personal (alumno)	

Figura 3. Diferencias y similitudes entre conceptos relacionados con el absentismo

Existe un dial o continuo haciendo referencia a la gravedad o intencionalidad de la ausencia desde la falta justificada por no poder asistir al centro, le seguiría una falta intencionada pero sin rechazo a la escuela, en un escalón más arriba estaría la objeción escolar cuando las faltas son intencionadas y por rechazo a la escuela y por último estaríamos hablando de absentismo cuando esa objeción personal y/o familiar se hacen permanentes pudiendo llegar, incluso, al abandono definitivo.

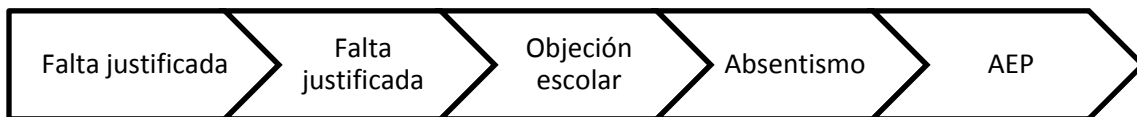


Figura 4. Continuum entre conceptos

Finalmente, el absentismo supone un abandono temprano de los estudios al no finalizarlos. Relacionados con todos los anteriores casos, existe una situación de fracaso escolar de fondo. En este alumnado abundan bajos resultados académicos en varias materias, repeticiones o posibles problemas de convivencia. Todo esto va provocando un “desenganche” de la escuela gradual, un “desencantamiento” que provoca el abandono de ésta.

1.2.4. Abandono escolar temprano

Ya hemos comentado anteriormente que el abandono escolar es un tipo de absentismo definitivo o, al menos, se inició en la mayoría de los casos por un

absentismo recurrente.

Como ya hemos afirmado, a pesar de que el concepto de abandono escolar temprano en nuestro país pudiera entenderse como el abandono de la Educación Primaria o la Secundaria Obligatoria, en el contexto de la Unión Europea se refiere al nivel correspondiente a la Educación Secundaria Postobligatoria. En torno a este concepto se han realizado todos los estudios actuales sobre el fracaso y el abandono escolar por lo que nosotros también nos ceñiremos al mismo.

Según Serra y Palaudárias (2010) existen diferentes formas de abandono. Uno de ellos sería el abandono anterior a los 16 años (edad límite de la obligatoriedad educativa en nuestro país), el abandono posterior a los 16 años, el absentismo por encima del 75% y las matrículas de oficio o “alumnado fantasma”.

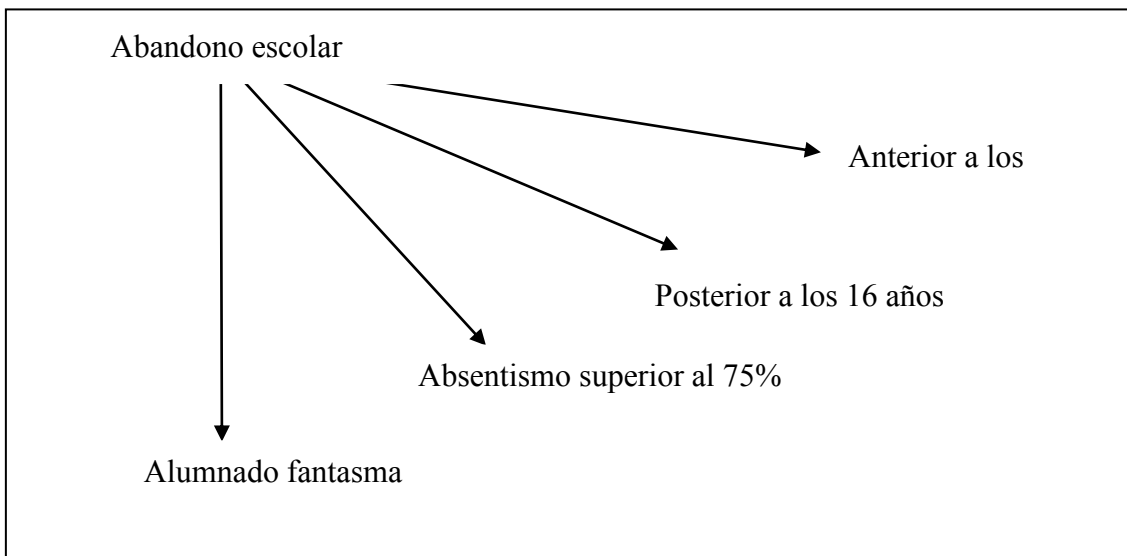


Figura 5. Formas de abandono escolar. Serrá Salomé y Paláudarias (2010)

Tal y como hemos explicado en apartados anteriores, en nuestro estudio nos ceñiremos al concepto de abandono educativo temprano de la agencia EUROSTAT.

Roca (2011) además, diferencia entre abandono escolar temprano y fracaso escolar entendido el primero como el alumnado que no finaliza con éxito la educación

obligatoria a la edad prevista sin obtener la titulación pertinente.

Según este autor, abandono temprano y fracaso escolar son conceptos diferentes pero relacionados ya que el alumnado que no alcanza la titulación básica tiene más dificultades para continuar una formación posterior. En España, no es hasta 2006 cuando se permite al alumnado acceder a la educación postobligatoria sin la titulación básica, tal y como se contemplaba en otros países europeos desde mucho antes.

1.2.5. Desescolarización: sin derecho a la educación

Hablamos, en este caso, de niños y niñas que no han sido escolarizados nunca. En nuestro país esta práctica es casi inexistente ya que la escolarización está muy extendida, la educación es gratuita desde hace muchos años y se han desarrollado una serie de medidas compensatorias para poder hacer posible la escolarización incluso en aquellas zonas donde ésta se vuelve más compleja como zonas rurales, barrios marginales, etc. Hablamos de medios como el transporte escolar, escuelas unitarias y otros.

Sin embargo, con la llegada de población inmigrante en masas hace unos años a nuestro país sí que nos hemos encontrado con alumnos y alumnas que llegaban a nuestro centro en años avanzados de Educación Primaria y no habían estado escolarizados nunca o que permanecen aquí con sus familias y éstas no los escolarizan por miedo a ser detectados (en caso de encontrarse en situación irregular en el país) o por enfrentamiento con la cultura predominante de la escuela.

Estos últimos, parecen ser los casos más graves y sobre los que se debe actuar rápidamente ya que la integración en la escuela debe ser algo progresivo como el aprendizaje y si estos alumnos/as llegan tardíamente a la escuela su proceso de aprendizaje se dificulta mucho (García, 2009).

Otro tipo de desescolarización presente, cada vez más en nuestras sociedades, es la elegida por familias que no presentan dificultades en la escolarización más allá de su elección personal como padres y madres.

Defienden que el modelo educativo que ofrecen los centros educativos reglados no es de suficiente calidad pedagógica por lo que deciden impartir una educación libre y personal en casa por el propio padre y/o madre o por profesionales contratados.

1.2.6. Nuevas perspectivas de la educación: la enseñanza en casa

Ante estas características que presentan muchos de nuestros centros escolares, surgen ya familias que reivindican el derecho que dicen tener de ofrecer una educación a sus hijos en casa. Estaríamos hablando de familias objetoras de la escolarización por lo que sería un tipo de abandono consciente y promovido por la familia aludiendo a razones ideológicas y pedagógicas.

Con esta medida pretenden paliar los defectos que detectan en los centros y motivar a sus hijos/as con una educación de calidad diseñada e impartida por ellos mismos.

Como podemos leer en López (2007), *¿En qué consiste la enseñanza en casa?*, estos padres y madres se acogen al artículo 27.3 de la Constitución española en el que se dice que las autoridades deben garantizar el derecho de los padres para que sus hijos/as reciban la educación moral-religiosa que elijan.

Las razones que eluden dichas familias para ofrecer este tipo de enseñanza son: educación personalizada, tener en cuenta los intereses y necesidades del niño/a, evitar el fracaso escolar, aprender de la naturaleza, relación más naturalizada con los hijos/as y otras.

Dentro de esta perspectiva podríamos seleccionar tres grupos de familias

principales que reclaman una educación fuera de los centros escolares.

Por una lado, hablaríamos una postura “ultraderechista”, presente en las comunidades anglosajonas que argumentan razones como las de no pervertir a la juventud, educarse en los valores de su religión como únicos valores aceptados en su comunidad y no dejarse influir por experiencias externas. Sus principales miedos vienen fundados por el hecho de que en las aulas y escuelas coexistan alumnos y alumnas de muy diferentes culturas e incluso nacionalidades por lo que esto supone un atentado a los miembros de dichas comunidades ya que los consideran individuos de segunda clase.

Según, López Azur (2008), esa ultraderecha está dolida y cree que la solución sería evitar que en las escuelas se enseñe lo que llaman “*the politically correct, multicultural drivel that ignores orridicules America’s great history*”. La Gran Historia Americana tiene que ser una en la que no aparezcan los indígenas, negros e hispanos; la multiculturalidad es un tabú.

Por ello, no escolarizan a sus hijos/as en las escuelas de la sociedad y crean sus propias comunidades educativas o simplemente son educados en casa. Los argumentos de este grupo serían principalmente político-religiosos.

El otro grupo que estaría defendiendo la desescolarización actualmente sería la postura neoliberal según la cual en los centros educativos existen muy pocos recursos por lo que sus hijos/as tienen limitados su potencial de desarrollo y aprendizaje. Estamos hablando de familias de clase media-alta, en la que los padres tienen un nivel cultural elevado e invierten tiempo y recursos en ofrecer a sus hijos/as la educación que ellos personalmente seleccionan porque creen que es la mejor para su futuro.

Estos niños/as aprenden idiomas a muy corta edad, salen al extranjero desde pequeños, pueden tener profesores muy especialistas de determinadas materias para

ellos solos, etc. Los argumentos de este grupo serían de tipo mercantil.

El último grupo que señalaríamos dentro de esta corriente desescolarizadora sería el de los ultra progresistas. Estas familias creen que en las escuelas se adoctrinan a los alumnos/as coartando la libertad individual de cada uno de ellos. Critican la selección de contenidos que hace la escuela entendiendo que esta selección es segregadora y particularista.

Estas familias también suelen tener un nivel educativo elevado aunque en cuanto a clase económica puede haber diferencias.

La educación que se ofrece a estos menores suele ser también en los propios hogares y de corte liberal. Los argumentos que presenta este grupo serían de corte filosófico.

Cualquiera de estos grupos estarían englobados dentro de “la escuela en casa” ya comentada.

Según Torres (2001), la decadencia de las políticas neoliberales en las sociedades occidentales hace que la población ponga en entredicho la capacidad del Estado de ofrecer servicios de calidad a su ciudadanía. Es por estas razones que surgen críticas a los diferentes sectores estatales como la sanidad, la educación, etc. Debido a esto, se buscan otras instituciones, como la familia, que puedan ofrecer respuestas de calidad a las necesidades esenciales de las personas.

En este contexto es en el que nacen las iniciativas de diferentes colectivos de la “escuela en casa” (*home school*) como forma de afrontar las carencias que ofrece la educación estatal.

Según Torres (2001), la educación estaría perdiendo el sentido de ofrecer una formación básica y común a todos los alumnos de forma que se reduzcan las desigualdades sociales. Además se limitarían las relaciones sociales y el desarrollo

social del alumno/a al no compartir experiencias cotidianas y diarias con su grupo clase.

Según una investigación llevada a cabo por Rudner (1999) en EEUU, se constató que la mayoría de las familias que se acogían a esta modalidad de escolarización eran de nivel educativo y económico alto, con madres que no trabajaban fuera de casa, blancos pero no latinos, con valores ultraconservadores y con una alta inversión en relación a material didáctico. Son familias que, además, se oponen a la socialización de la educación.

Desde este punto de vista, esta modalidad de escolarización pretendería una segregación del alumnado por lo que el objetivo principal no sería ya la calidad sino que iría más allá incluyendo argumentos religiosos y políticos de carácter segregacionista. Esta opción o petición por parte de ciertas familias está presentando buena aceptación en muchos otros colectivos debido a las críticas desarrolladas actualmente hacia la educación contemporánea.

Un clásico dentro de esta corriente crítica hacia la escolarización la encontramos en el filósofo austríaco Illich (1985) y en su obra "*La sociedad desescolarizada*". Según este autor, "la escuela parece estar eminentemente dotada para ser la iglesia de nuestra cultura en decadencia" y a ésta además "inicia al neófito en la carrera sagrada del consumo progresivo".

Defendía que, para resolver los problemas de la escuela, los intentos de renovarla eran inútiles porque lo que había que hacer era acabar con ella. Proponía como alternativas las "telarañas de aprendizaje" (*learning webs*) basadas en tecnologías avanzadas. Hoy en día, esta alternativa parece estar cobrando fuerza en la red ya que existen numerosas asociaciones y empresas que hacen medio de Internet para intercambiar materiales didácticos, desarrollar experiencias de aprendizaje, divulgar conocimiento e intercambiar ideas sobre educación y conocimiento.

Desde 1997, según Szil (2001), se está editando el boletín “*Creecer sin escuela*” como espacio de encuentro y comunicación para las familias que han decidido libremente no escolarizar a sus hijos/as y tratan, a través de este medio, problemas con la legalidad, documentos para el debate pedagógico, experiencias cotidianas, etc.

Este mismo autor defiende este tipo de enseñanza y responde a quienes la critican aludiendo a problemas de socialización afirmando que la única diferencia entre los alumnos/as escolarizados y los no escolarizados en relación a la socialización es que los primeros pasan muchas horas con niños/as de su misma edad mientras que los segundos se socializan con contactos más individuales con niños/as y jóvenes de diferentes edades.

Sin embargo, estas reclamaciones no están siendo oídas por ahora y la escolarización hasta los dieciséis años sigue siendo obligatoria en todo nuestro país por lo que estas familias matriculan a sus hijos/as en centros que permiten la educación a distancia para evitar problemas legales.

La Circular 30 de junio del 2009 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa rechaza las solicitudes de algunas familias de educación en casa argumentando que la escolarización es un derecho de todo alumnado y que, con ella, no se transmiten sólo contenidos académicos sino también valores sociales muy importantes para el desarrollo integral del alumnado.

1.3. La legislación sobre el absentismo y el abandono escolar prematuro

El fracaso escolar, absentismo y abandono educativo temprano es un tema de preocupación para el Estado español y otros estados ya que, como veremos más adelante, influye de forma notable en el rendimiento económico y social de un país.

1.3.1. De carácter general

Como ya hemos comentado anteriormente, el absentismo comienza cuando se hace obligatoria la escolarización de los alumnos/as y esto comienza en 1970 con la Ley de Educación General Básica 14/1970 que estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. En su Título Preliminar, 2.1. podemos leer “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles”.

Esta Ley reconocía que la educación debía hacer frente a necesidades diferentes a las de anteriores épocas como la de hacer efectivo el derecho de toda persona a la educación tal y como reconocía la Ley de Principios del Movimiento Nacional y el artículo quinto del Fuero de los Españoles.

Otro de los objetivos de esta ley y de las razones que la justificaban era la democratización de la enseñanza, entendida como la extensión de la educación a toda la población posible, es decir, poner la educación a la disposición de la sociedad.

En este marco, el absentismo es algo grave ya que dificulta y hasta imposibilita los motivos tan importantes que fundamentaron la ley anterior. Sin embargo, no se regula nada acerca de él. Sólo se dice que las autoridades tienen la obligación de ofrecer dicha educación a la población pero no se habla de cuando los alumnos/as o las familias rechazan esa educación.

De esta realidad podemos hipotetizar diciendo que, tal vez, no creyeran que alguien rechazaría tal oportunidad, o que a las autoridades no les importase demasiado el que algunos se quedaran fuera de la educación democrática, o que no se dieran cuenta de la posibilidad de esta situación o muchas otras razones que sería difícil conocer aún hoy en día.

Ocho años más tarde, se aprueba la Constitución de 1978 como antesala a la Democracia española. Esta ley reconoce de nuevo el derecho a la educación tal y como

podemos leer en su artículo 27.1 “todos tienen derecho a la educación”. Esto hace que en la nueva etapa política de España la educación siga siendo un bien y un derecho social de todos.

Tanto para las democracias como para las dictaduras y otras formas políticas, la educación siempre ha sido un instrumento político al servicio de los poderes gubernamentales para la transmisión de ideales y de cultura oficial a los ciudadanos de forma que la convivencia pero también el manejo de la sociedad sea más fácil. Hoy en día, a pesar de los avances e innovaciones pedagógicas, la transmisión de cultura oficial sigue siendo uno de los principales objetivos de la educación pública.

En el mismo artículo de la Constitución, en su punto 4 se señala que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” por lo que la asistencia al colegio es obligatoria para recibir dichas enseñanzas. En aquellos entonces la obligatoriedad de la enseñanza era bastante más reducida en cuanto a edad.

En el punto 5 del mismo artículo de la Constitución se recoge que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”, además en su punto 8 se dice “los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes”, con lo cual parece ser que son los poderes públicos lo que se encargarán de ofrecer esa formación básica y además de que se cumplan todos los aspectos recogidos en las leyes educativas vigentes hasta la fecha. En este caso hablamos de la Educación General Básica (1970).

De nuevo, no se habla del absentismo. Tal vez en la Constitución, al ser una ley marco y muy general no sea oportuno hablar de un tema concreto de la educación como

el absentismo pero en las leyes que desarrollan la educación tampoco apareció el tratamiento de este aspecto.

En 1980 surge la Ley Orgánica de la Jefatura del Estado por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares 5/1980.

En el artículo 37 de esta Ley se hace referencia expresa a la obligación de los alumnos/as de asistir regular y puntualmente a las actividades docentes por lo que entendemos que debe existir un mecanismo de control de esa asistencia y de medidas de intervención en caso de no cumplirse dicha obligación. Sin embargo, la ley no recoge nada en este sentido.

Esta Ley seguía reconociendo el derecho a la educación de todos aunque muchas de sus medidas quedaban sujetas a disponibilidad de presupuesto por lo que no tuvo mucho alcance. Además algunos aseguraban que no era muy democrática por lo que cinco años más tarde se creó una nueva ley.

En 1985 surge otra ley de Educación, estamos ya en Democracia y se denomina Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación 8/1985. Esta ley vuelve a recoger el derecho a la educación de todos los ciudadanos y en su artículo 6.4 se señala como deber de los alumnos/as el asistir a clase con puntualidad. Podemos sobreentender de este artículo que si se obliga a ser puntuales también se le obliga a asistir a clase aunque no se hace referencia alguna a posibles actuaciones a llevar a cabo en caso de problemas con esa asistencia o del control de ésta.

También vuelve a recoger esta ley (en su artículo 27) la obligación de los poderes públicos de hacer efectivo el derecho a la educación a través de una programación general de enseñanza y de la creación de centros educativos públicos.

En 1990, surge la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE). Se crea como medida para adaptarse a las nuevas necesidades de

incorporación a Europa y para desarrollar una reforma general de todo el sistema educativo (Fullan 2002).

Esta ley recoge y confirma los derechos establecidos por la Constitución de 1978 por lo que el derecho a la educación sigue defendiéndose. La LOGSE amplía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. No hallamos en esta norma referencia alguna al absentismo a pesar de que se creó como una ley moderna.

En 1995 vuelve a redactarse otra ley educativa, en este caso de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros educativos (LOPEGCE). En ella no se señala nada sobre el absentismo y lo único a destacar es que se vuelve a indicar como función del Servicio de Inspección el controlar el funcionamiento de los centros educativos de acuerdo a las leyes, con lo cual, aunque existieran alumnos absentistas en los centros educativos, al no estar regulado por ley, el Servicio de Inspección tampoco tenía por qué actuar.

Desgraciadamente, a pesar de que todas estas leyes hacen hincapié en el derecho a la educación de todos los ciudadanos/as, ninguna de ellas recogen las medidas a llevar a cabo ni los responsables relacionados con la prevención y tratamiento del absentismo.

En 1995, se redacta el Decreto 732/1995 sobre los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia y en su artículo 35, dentro del título de deberes, se especifica como deber del alumnado el asistir a clase con puntualidad y cumplir y respetar los horarios establecidos por ley.

Cuatro años después, la Junta de Andalucía también genera un Decreto por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado, se trata del Decreto 85/1999. Este Decreto recoge literalmente, los mismos deberes del alumnado en torno a la asistencia normalizada a clase de éstos.

Queda, por tanto, suficientemente recogido en nuestra normativa que el asistir a clase no sólo es un derecho sino que se convierte en un deber por lo que parecen necesarias y justificadas las políticas en torno a la prevención, seguimiento y control del absentismo (Escudero y Rodríguez, 2011).

En 1999 se publica la ley 9/1999 de Solidaridad en la educación para garantizar dicha solidaridad en la educación, compensando las desigualdades y asegurando la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales.

Esta ley en su artículo 4 garantiza el desarrollo de programas sobre el seguimiento escolar del absentismo para asegurar la continuidad del proceso educativo, con especial atención a la transición entre las distintas etapas, ciclos y niveles educativos entre muchos otros como formación al profesorado, equipo directivo y equipos de orientación, servicio de comedor y transporte, etc.

Dicha norma, establece diferentes actuaciones para conseguir la escolarización normalizada de diferentes colectivos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo como alumnado de familias temporeras, de minorías étnicas, alumnos con discapacidad.

El título III de esta ley se dedica a la cooperación interinstitucional y señala en el artículo 24 a este respecto que las administraciones locales colaborarán con la Administración de la Junta de Andalucía en el desarrollo de programas de compensación educativa, específicamente en programas de seguimiento del absentismo escolar y otros. También se recoge en el artículo 25 que esta cooperación también puede establecerse con otras entidades como organizaciones no gubernamentales, federaciones...

Después del Consejo de Europa (marzo 2000) se marca la Estrategia de la Unión Europea para 2010 o Estrategia de Lisboa. El Objetivo era “crear una economía basada

en el conocimiento más competitiva y dinámica apostando por el capital humano y luchando contra la exclusión social”. Esta estrategia planteaba objetivos generales como conseguir reducir a la mitad el número de personas entre 18 y 24 años sin formación postobligatoria.

En 2002-03 se concreta la Estrategia de Lisboa dentro del Programa Educación y Formación 2010 situando el concepto de abandono escolar prematuro como indicador del objetivo general señalado más arriba.

Con el paso de los años se detectó la dificultad para alcanzar dicho objetivo y otros, señalándose diferentes puntos de riesgo:

- alto índice persistente de abandono educativo temprano,
- falta de docentes cualificados suficientemente,
- muy pocas mujeres con grados universitarios técnicos y científicos,
- casi un 20% del alumnado no alcanza las competencias clave,
- poca participación de personas adultas en la formación permanente.

En 2002, se crea la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) como intento de solucionar los problemas de fracaso escolar existentes en nuestro país hasta la fecha. Esta ley pretendía también una mejor integración en el contexto europeo.

Como innovaciones se diseñaban una serie de itinerarios incluyendo uno profesionalizador en la Secundaria con el objetivo de atender a la diversidad de los alumnos/as y reducir las tasas de abandono escolar.

Esta ley en su artículo 2 recoge el derecho de los alumnos/as a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, una forma algo restringida de señalar el derecho a la educación de todas las personas.

En el artículo 3.2 se dice, en relación a los padres y madres que los éstos son responsables de la educación de sus hijos/as estando obligados, entre otros, a “adoptar

las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase”. Podríamos entender así los casos en que los alumnos/as se nieguen a acudir a clase o que las familias tengan dificultades, por ejemplo, económicas para que sus hijos/as asistan al centro educativo.

Sin embargo, las causas del absentismo son mucho más complejas que esas por lo que no creemos que esta responsabilidad parental esté recogida en ley especialmente para la prevención y/o tratamiento del absentismo.

En el artículo 56 se habla de las funciones del profesorado sin aludir al control de la asistencia de los alumnos/as ni de la prevención del absentismo. Sin embargo, en el artículo 79, al hablar, de las funciones del director se puede leer la de “impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos”. En esta función hallaríamos vías de actuación en la prevención y/o tratamiento del absentismo ya que, como veremos más adelante, el absentismo es un fenómeno en el que intervienen muchas variables y agentes diferentes y la respuesta a éste debe ser igualmente cooperativa (Flecha y García, 2008).

Esta ley fue muy conflictiva ya que se la tildaba de segregacionista o de reducir los derechos del alumnado por lo que, al cambiar de gobierno el país, se volvió a redactar otra ley en 2006. Hablamos de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).

En 2006, la Comisión Europea publica un Informe “Marco estratégico nacional de referencia” para analizar en España el desarrollo de los objetivos que la Unión Europea marcaba. Éste informe señalaba que, a pesar de las inversiones, éstas seguían

siendo inferiores a la media europea, los resultados seguían siendo deficientes y el porcentaje de abandono educativo temprano duplicaba la media europea.

La LOE 2/2006 surge como intento de mejorar a la anterior pero también para dar respuesta al fracaso educativo hallado en nuestros centros educativos. Esta ley tampoco hace referencia al absentismo ni entre sus fines u objetivos ni entre las funciones de ninguno de los agentes educativos. Sin embargo, sí que aboga a la contribución de la educación a la sociedad del conocimiento por lo que apuesta por la formación a lo largo de la vida y la flexibilidad del sistema educativo para adaptarse a las necesidades del alumnado y garantizar la igualdad de oportunidades en esa formación a lo largo de la vida.

Todas estas leyes orgánicas de educación son de ámbito estatal, pero en 2007 se crea la primera ley educativa del territorio andaluz, hablamos de la Ley de Educación de Andalucía 17/2007.

Como objetivos de esta ley podemos destacar estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar. Este objetivo puede contribuir a la lucha contra el absentismo ya que se intenta concienciar al alumnado sobre la importancia de los estudios y fomentar el compromiso con éstos por lo que estaríamos previniendo una de las causas más importantes del absentismo como es la desmotivación, desgana y desinterés.

Por otra parte, también destacamos como objetivo facilitador de la prevención del absentismo el promover que la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente, aumentando el número de jóvenes y personas adultas con titulación en estas enseñanzas. De este modo se entiende que se van a tomar medidas para paliar el absentismo y con él el abandono escolar.

En el artículo 169 se habla del marco de cooperación de los centros educativos con otras entidades comunitarias y señala como uno de las justificaciones la vigilancia del cumplimiento de la escolarización obligatoria. Entendemos, por tanto, que se trata de una medida contra el absentismo.

El artículo 174 trata de los ámbitos de actuación y fórmulas de colaboración entre administraciones educativas y locales y recoge como uno de los ámbitos de dicha colaboración la prevención, seguimiento y control del absentismo. Aparece así, por primera vez el término de absentismo en una ley general de educación, en este caso de ámbito autonómico andaluz.

En 2010, el documento “Europa 2020. Una Estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador” volvía a señalar la reducción del abandono educativo temprano por debajo del 10% como uno de los cinco grandes objetivos a conseguir en 2020.

En 2011, la Comisión Europea realiza una Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono educativo temprano a todos los países. Se les emplazaba a hacer un análisis de los factores del abandono educativo temprano con un seguimiento adecuado desarrollando políticas interterritoriales que primen la intervención con grupos más vulnerables de abandono educativo temprano.

Como hemos podido ver, han sido muchas las leyes educativas que se han ido sucediendo desde 1970 en nuestro país y poco a poco se ha ido recogiendo la preocupación general por el abandono escolar y el fracaso escolar. Se busca la calidad educativa entendiendo que el fracaso escolar o el abandono son contraproducentes a dicha calidad por lo que, progresivamente las leyes han pretendido luchar contra ese fracaso y conseguir una mejor calidad.

Actualmente, en nuestro sistema educativo se está implantando paulatinamente una nueva ley educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). En ella se hace referencia explícita a los objetivos de la Unión Europea para 2020 en relación a la reducción del abandono educativo temprano y mejora de resultados académicos.

Es una ley enfocada hacia la competitividad del alumnado egresado como producto de un mercado de valores, la rentabilidad de lo invertido con un complejo sistema de rendición de cuentas y evaluación de resultados, no de procesos.

Todo el prólogo del anteproyecto estaba dedicado a justificar esta nueva normativa focalizando los argumentos en la competitividad mercantil y en la calidad del producto obtenido. En el preámbulo del texto aprobado definitivamente se han introducido elementos de carácter más educativo como la potenciación de talentos, equidad o reducción del abandono escolar. Existen numerosas medidas que afectan a la estructura de las enseñanzas, sus currículos, obtención de titulación y acceso a las enseñanzas que creemos no ayudarán significativamente a la permanencia del alumnado en el sistema educativo y su acceso a la educación superior. Sin embargo, será también cuestión de tiempo el poder hacer valoraciones más objetivas.

Es cierto que, por ahora, el panorama para la continuidad de estudios en el alumnado no es muy halagüeño. Se dificulta la obtención de titulación básica, se reducen oportunidades de atención educativa de calidad al alumnado en general y al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en particular al ampliar ratio o recortar personal y recursos materiales.

La oferta en la Formación Profesional pública se ha ido reduciendo significativamente por lo que un gran número de alumnado que desea continuar estudios en la Formación Profesional no lo consigue por limitación de plazas ofertadas y/o

distancia geográfica del centro más cercano a sus residencias donde poder estudiar lo que desean.

Igualmente, los estudios universitarios se convierten en una opción cada vez menos realista por el aumento del precio de las tasas universitarias entre otros obstáculos.

Existe una fuerte oposición actualmente hacia esta norma. Algunos la han tachado de anti reforma, segregacionista y otros como la consejera andaluza de educación Mar Moreno de ideológica, elitista y regresiva. Las críticas proceden tanto de familias, alumnado, profesorado y sindicatos por igual.

Según Badía (2012/11/25) en su blog *pedrobadia.wordpress.com*, la LOMCE (2013) saca los aspectos más negativos del currículum actual.

Bolívar (2013), en la entrevista que Fernando Andrés Rubia le realiza para la revista digital del Forum Europeo de Administradores de educación de Aragón, afirma que la LOMCE nos retrae a la educación de hace cuarenta años y pone la educación al servicio del mercantilismo.

En el siguiente cuadro podemos analizar las novedades que han ido aportando las diferentes normativas publicadas en torno al absentismo.

	NORMATIVA	CONTINUIDAD	NOVEDAD
ESTATAL	EGB 14/1970	Derecho a la educación	Obligatoriedad hasta los 14 años
	Constitución 1978	Derecho a la educación	Los poderes públicos garantizarán el derecho a la educación
	Ley Orgánica 5/1980 que regula los Estatutos de los centros escolares	Derecho a la educación	Obligación de los alumnos a asistir a clase
	LODE 8/85	Derecho a la educación	Obligación de los alumnos a asistir con puntualidad a clase
	LOGSE 1990	Derecho a la educación	Obligatoriedad hasta los 16 años
	LOPEGCE 1995	Derecho a la educación	Nada nuevo en relación al absentismo
	D. 732/1995 sobre derechos y deberes del alumnado	Derecho a la educación	Nada nuevo en relación al absentismo
	Ley de Solidaridad 9/1999	Derecho a la educación	Desarrollo de programas sobre absentismo con actuaciones específicas como transporte escolar y comedor. Coordinación con agentes del contexto
	LOCE 2002	Derecho a la educación	Itinerarios diferenciados en Secundaria. Padres responsables de que sus hijos cursen niveles obligatorios
	LOE 2/2006	Derecho a la educación	Principio del esfuerzo y contribución a la sociedad del conocimiento.
	LOMCE (2013)	Derecho a la educación	Competitividad como objetivo, Productividad como fin y Rendición de cuentas como medio.
AUTONÓMICA	LEA 17/2007	Derecho a la educación	Estimular al alumnado en interés y compromiso con el estudio. Coordinación con el contexto.

Figura 6. Continuidades y novedades de la normativa en cuanto al absentismo

1.3.2. Normativa específica sobre absentismo y abandono escolar temprano

A pesar de esta preocupación, en pocas ocasiones se hace referencia explícita a las medidas u objetivos concretos en contra del absentismo en dichas leyes generales. Sin embargo, a partir de 1997 se redactan una serie de normas que concretan estas

anteriores leyes y que desarrollan una serie de medidas en la prevención, seguimiento y control del absentismo.

Concretamente en Andalucía, se publican una serie de normas, acuerdos e instrucciones sobre la prevención y el tratamiento del absentismo.

La primera norma que hallamos de este tipo está aprobada en 1997, se trata del *Decreto 155/1997 por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia de educación.*

El objeto de este Decreto supone un precedente para el artículo 174 de la LEA 17/2007 ya que este Decreto se plantea para regular los ámbitos de actuación de la colaboración entre las diferentes administraciones señalando como uno de esos ámbitos la prevención, seguimiento y control del absentismo.

Concretamente, el capítulo V trata de la cooperación en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. El artículo 9 de este capítulo señala que “los municipios cooperarán con la Consejería de Educación y Ciencia en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado de su ámbito territorial”.

El artículo 10, por otra parte, habla de las actuaciones concretas a llevar a cabo para dicha cooperación. Así, la función a que se refiere el artículo anterior se podrá llevar a cabo mediante el ejercicio de las siguientes actuaciones:

- Proporcionar a la Consejería de Educación y Ciencia la información precisa sobre población en esta edad escolar.
- Poner en conocimiento de la Consejería de Educación y Ciencia las deficiencias detectadas en la escolarización.
- Contribuir a través de los servicios municipales en hacer efectiva la asistencia del alumnado al centro escolar.

- Cualesquiera otras que coadyuven a la adecuada escolarización.

De esta forma se regulan, por primera vez medidas en relación a la lucha contra el absentismo aunque aún de forma muy general y sin especificar ninguna en el Centro escolar sino en términos de colaboración con administraciones externas al centro.

En 2001 se publican las *Instrucciones de Dirección General de Orientación y Solidaridad sobre prevención, control y seguimiento del absentismo escolar*. Según estas Instrucciones se desarrollan actuaciones en diferentes ámbitos: ámbito escolar y ámbito sociofamiliar.

En el ámbito escolar se pide que en todos los documentos del Centro se reflejen las medidas a desarrollar en torno a esta temática por parte de todos los agentes implicados en la vida de los centros escolares como creación de talleres, adaptaciones curriculares, actividades extraescolares, etc.

Además se insta al Consejo Escolar el seguimiento de las medidas a llevar a cabo en relación al absentismo y se regula el procedimiento de control del absentismo, desde el pasar lista por parte de los tutores/as, la puesta en conocimiento de la Jefatura de Estudios y la comunicación a la familia para su intervención y la derivación del caso a los Servicios Sociales comunitarios en caso de ser necesario.

En el ámbito sociofamiliar, las actuaciones comienzan al derivar un caso el Centro educativo, como hemos comentado, y a través de una serie de actuaciones conjuntas para lo que resulta imprescindible mecanismos de comunicación fluida entre las diferentes instituciones.

En caso de que estas actuaciones tampoco dieran su fruto, las Delegaciones Provinciales dan aviso a las Administraciones propias en materia de protección de menores.

Para la coordinación de todas estas actuaciones se crean Comisiones Técnicas compuestas por las diferentes administraciones implicadas en dichas actuaciones que funcionan a través de Planes Provinciales.

Se plantean medidas en relación a la matriculación del alumnado de familias temporeras que facilitan su escolarización.

En estas instrucciones también se diseñan los modelos de documentos necesarios para las principales actuaciones que deben desarrollarse con lo cual facilitan mucho el trabajo y que éste sea uniforme, por ejemplo, entre los diferentes centros de una zona.

En 2003, se publica el acuerdo del Consejo de Gobierno por el que se aprueba el *Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar*.

Según este acuerdo, los principios de esta Plan deben ser:

- integralidad con actuaciones en todos los ámbitos de la vida de los alumnos/as,
- coordinación interadministrativa con el trabajo conjunto de las diferentes entidades implicadas en la educación de los menores,
- focalización para priorizar las actuaciones y recursos en aquellas zonas donde la problemática sea mayor,
- prevención desarrollando una prevención primaria, secundaria y terciaria,
- implicación de las familias como máximos responsables de la educación de sus hijos/as.

Las áreas de actuación del Plan son principalmente prevención e intervención en el ámbito escolar, intervención en el ámbito social y familiar, formación e integración laboral con actuaciones formativas acordes a los intereses de los alumnos/as y formación y coordinación con acciones formativas para los profesionales implicados. Se plantean objetivos para cada una de las áreas así como actuaciones concretas.

Algunas de las medidas que se plantean por áreas son:

- En el área de prevención se plantean por ejemplo medidas como la creación de planes de educación compensatoria, adaptaciones curriculares, planes de acción tutorial, campañas de información y sensibilización a los padres, prestación del servicio de transporte escolar.
- En el área de Intervención en el ámbito Familiar y Social podemos señalar actuaciones como visitas y entrevistas a los menores absentistas, comunicación por escrito a los padres y madres, priorización de casos en los que actuar.
- En el área de formación e integración laboral encontramos medidas como entrenamiento en técnicas de búsqueda de empleo y Programas de Iniciación Profesional.
- En el área de formación y coordinación se plantean actuaciones como reuniones por curso de planificación, creación de comisiones municipales, provinciales o de mesas técnicas, encuentros y jornadas de formación.

Este Plan supone un antes y un después en la lucha contra el absentismo ya que, hasta entonces no existían medidas integrales establecidas para una actuación interadministrativa. A partir de este acuerdo, las administraciones hacen una apuesta fuerte por la prevención del absentismo entendiendo que éste es un problema grave que afecta decisivamente a la calidad de la educación y al derecho en sí, de la educación de todas las personas.

En 2005 aparece una *Orden (19/12/2005) en la que se concretan algunos aspectos del Plan* comentado anteriormente.

Esta Orden, en su artículo 4, plantea algunas de las medidas ya señaladas en el Plan Integral para la prevención del absentismo como campañas de información y

sensibilización, adaptaciones curriculares, servicio de transporte y comedor, planes de compensación educativa y otras.

Encontramos una novedad en dicha normativa y es que, en relación a la definición del absentismo, no sólo se tendrá en cuenta el número de faltas injustificadas al mes sino que además, cuando a juicio de los tutores o tutoras y del equipo docente que atiende al alumnado, la falta de asistencia al centro puede representar un riesgo para la educación del alumno o alumna, se actuar de forma inmediata, por lo que la consideración de alumno/a absentista queda a juicio de su equipo educativo. Esta medida, creemos que puede ser positiva ya que la experiencia nos dice que hay veces en la que un alumno/a no llega a acumular cinco faltas al mes pero sí son una realidad las faltas de asistencia y el peligro que éstas suponen para su desarrollo académico.

Se crean con esta Orden una serie de Comisiones de forma jerárquica para coordinar el trabajo entre los diferentes agentes. La primera de estas Comisiones es la Interdepartamental para la gestión y coordinación de los trabajos realizados a nivel autonómico. Sus funciones principales tienen que ver con el diseño de Planes generales, la especificación de presupuesto y valoración de las medidas provinciales adoptadas.

En un escalón jerárquico más bajo encontramos las Comisiones Provinciales que elaborarán planes provinciales, impulsarán las medidas generales dentro de cada provincia y coordinarán las actuaciones llevadas a cabo dentro de cada una de estas provincias.

En el último escalón encontramos las Comisiones Municipales que se crearán en cada localidad. Ésta a su vez puede crear Subcomisiones o Mesas Técnicas que crea necesarias. Las funciones principales de estas Comisiones son las de elaborar planes municipales, analizar el listado de alumnos/as sobre los que actuar, coordinar las

actuaciones a desarrollar en la localidad y elevar a la Comisión Provincial aquellos casos en los que no se hayan conseguido los objetivos.

En esta Orden también se establecen funciones para los Equipos de Orientación Educativa de zona, se encargan estas funciones al profesor/a de educación compensatoria de dichos equipos. Nos parece fundamental el implicar a los equipos de orientación, sin embargo, muy pocos equipos cuentan con profesores de educación compensatoria por lo que las funciones que le asignan a este profesional quedan desiertas al no poder asumirlas por saturación el resto de profesionales de los equipos.

Por su parte, la Inspección educativa se encargará de controlar la inclusión, en los documentos del Centro escolar, de las medidas a llevar a cabo para la prevención y tratamiento del absentismo en los centros. Además también realizarán tareas de asesoramiento.

Por último, en esta Orden se indica que la prevención del absentismo debe comenzar desde la etapa de Infantil a través de la sensibilización y formación a padres, madres y otros.

A partir del 2006 se comienzan a realizar análisis más rigurosos sobre el abandono escolar temprano en sintonía con la Unión Europea. En este año, la Conferencia de Educación española publica el documento *“Informe 2006: objetivos educativos y puntos de referencia para 2010”*. En este informe se detecta que la mayoría del alumnado (90%) de 22 años consigue la titulación de la ESO en estas enseñanzas o a través de programas como los PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), ESPA (Educación Secundaria para Adultos) u otras.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica tres documentos sobre este tema: *MEC 2005*, *MEC 2008* y *MEC 2009* como resultado de los trabajos de la Conferencia Sectorial de Consejeros creada específicamente para reducir el abandono

educativo temprano. En ellos, se reconocía el abandono escolar temprano como talón de Aquiles en nuestro sistema educativo. Además, se recomendaba, a tenor de la observación de otros países, sistemas educativos flexibles, ayudas al alumnado para continuar la educación postobligatoria, adaptación del sistema a las necesidades particulares del alumnado...

La Orden 15 de abril del 2011 regula las bases para la concesión de subvenciones para promover programas de prevención, seguimiento y control del absentismo. Estas subvenciones están destinadas para programas de cooperación entre entidades locales y centros escolares en la elaboración de planes, identificación del alumnado absentista, plena incorporación del alumnado inmigrante...

Las Entidades Locales deben presentar el proyecto y una Comisión de Valoración las evaluará y decidirá el reparto de las subvenciones.

En 2008 se aprueba un Convenio entre el Gobierno y las Autonomías para reducir el Abandono escolar a la mitad en el 2012 para lo que se ha destinado 121 millones de euros.

El Ministerio de Educación entendía con este convenio la importancia que tiene la implicación de las familias en la educación de los hijos/as por lo que planteaba una serie de medidas que posibilitaban la asistencia de las familias a las reuniones del colegio y a las sesiones de las escuelas de padres.

Alguna de las medidas planteadas para conseguir la reducción del abandono escolar fue la creación de 80.000 plazas por curso en Programas de Cualificación Profesional Inicial para posibilitar la obtención del título de Graduado en Secundaria. Actualmente este convenio está derogado y con la aplicación de la LOMCE, los Programas de Cualificación Profesional Inicial se han convertido en Programas de

Formación Básica sin posibilidad de conseguir la titulación de Educación Secundaria Obligatoria en ellos.

Estos programas por tanto, lejos de mejorar las posibilidades para reducir el abandono educativo temprano, se convierten en un obstáculo para la continuidad de estudios de los jóvenes como afirma el sindicato USTEA recogido en el reportaje de Carballar en el periódico digital *andaluces.es* (s/f). Este mismo sindicato explica que la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) reduce el límite de edad a 17 años frente a los 21 anteriores para ingresar en estos programas. Además, desaparecen los módulos voluntarios para poder conseguir el título de Secundaria obligando al alumnado a presentarse a la evaluación final de la etapa en itinerarios no cursados para poder optar a dicha titulación. Los Programas de Formación Básica (PFB) ofrecen una vía directa a la Formación Profesional de Grado Medio lo que condiciona las expectativas formativas de un colectivo, que por sus condiciones socioeducativas ya presentan baja autoestima y objetivos personales y profesionales convirtiéndose convirtiéndoles en mano de obra flexible, barata y dócil según afirma la Consejería de Educación en este reportaje.

No todos los centros han convertido sus Programas de Cualificación Profesional Inicial en Programas de Formación Básica lo que vuelve a dejar fuera del sistema educativo a un gran número de alumnado en toda Andalucía debido a los actuales recortes económicos en educación.

La última meta a perseguir dentro de este convenio era la de modificar la cultura educativo-laboral de forma que se fomente una cultura en la que prime, al menos, la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se han ofertado ayudas económicas en forma de becas como la Beca Adriano y Beca Segunda Oportunidad entre otras.

Se pretendía también reforzar la orientación escolar tanto en Primaria como en Secundaria ampliando y reforzando los departamentos de orientación y programas de refuerzo como los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Actualmente, dichos Programas siguen desarrollándose (Instrucciones 27/09/2014) pero la Orientación, lejos de ser reforzada como se pretendía, se encuentra cada día más aislada. La LOMCE no aporta novedad en cuanto a funciones del Departamento de Orientación y gran parte de la normativa autonómica sobre Orientación en nuestra Comunidad está derogada.

Recientemente se han publicado las Instrucciones del 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. En dichas Instrucciones se hace referencia al objetivo de “*garantizar las condiciones e inclusión de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo*” recogido en la Ley de Educación de Andalucía (2007) como justificación de las mismas. En ellas encontramos funciones específicas para todos los agentes del centro educativo incluido el Departamento de Orientación y/o Equipo de Orientación Educativa relacionadas con la detección temprana de necesidades y asesoramiento y colaboración en la puesta en marcha de medidas educativas adecuadas.

Se proponía igualmente mejorar la formación del profesorado sobre técnicas de aprovechamiento del potencial del alumnado, diagnóstico precoz de dificultades y atención a estudiantes en riesgo de abandono escolar.

Sin embargo, debido a los recortes todas estas medidas se han visto afectadas, incluso paralizadas en algunos casos, sin tener conocimiento de su puesta en marcha de nuevo.

A nivel autonómico se aprobó por *Acuerdo de 4 de octubre de 2011* del Consejo de Gobierno, un Plan de Actuación para la detección y atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA 17-10-2011). Las *Instrucciones del 28 de mayo de 2013*, de la Dirección General de Participación y Equidad, regulan el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades. Actualmente dicho procedimiento sigue en vigor y se ha desarrollado una serie de actuaciones y programas como el Andalucía Profundiza para dar respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades.

Igualmente, existe un Plan de Detección de alumnado con dificultades de aprendizaje que se desarrolla de forma temprana en la etapa de Infantil dentro de las líneas prioritarias de los Planes Provinciales de Orientación Educativa (*Circular 12/09/2012*) vigentes actualmente y reforzado por las Instrucciones del 22 de junio de 2015 ya mencionadas.

En 2010, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica un plan de cooperación territorial para las Comunidades Autónomas denominado "*Plan de Acción 2010-11 en materia de educación*". Este Plan presentaba diecisiete acciones organizadas en cinco bloques:

1. Programas de mejora del rendimiento escolar.
2. Programas de modernización del sistema educativo.
3. Plan estratégico de Formación Profesional.

4. Información y evaluación como factores para mejorar la calidad en educación.
5. El profesorado.

Dentro del primer bloque, se encontraban actuaciones dirigidas a reducir el abandono educativo temprano con medidas como orientación y seguimiento en la recuperación del alumnado que abandona los estudios, oferta educativa para este alumnado, sensibilización en la importancia de la educación a lo largo de la vida, medidas preventivas de abandono educativo temprano...

Una vez llegado 2015, hemos de reconocer que no hemos cumplido los objetivos que desde la Unión Europea nos marcaban, con lo cual, volvemos a plantearnos los mismos objetivos para 2020 aunque con una reducción importante de recursos ya que medidas como reforzar la orientación en Primaria y Secundaria no se ha realizado, no se han ampliado las plazas en los Programas de Cualificación Profesional Inicial sino que se han convertido en Programas de Formación Profesional Básica sin posibilidad de titulación en Secundaria Obligatoria y un largo etcétera de reducciones como consecuencia de los recortes en educación que el actual gobierno está imponiendo.

Existe ya una gran cantidad de normativa que regula y guía las actuaciones a llevar a cabo en la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar temprano por parte de todos los agentes educativos y no educativos. Sin embargo, la aplicación de esta normativa no está siendo tan rápida como se quisiera ya que existen dificultades actuales como las presupuestarias derivadas de la crisis económica vigente un sistema de prioridades políticas no favorecedor con la educación pública.

Además, en los centros educativos deberían existir planes de absentismo claros y concisos en sus Proyectos educativos de forma que pudieran desarrollarse sin dudas y de forma eficaz previniendo los posibles casos de abandono escolar temprano.

Por otra parte, la normativa hace referencia a funciones casi exclusivamente burocráticas de los diferentes agentes que intervienen en el tratamiento del absentismo y abandono educativo temprano pero pocas orientaciones dan en relación a la prevención y atención del absentismo y abandono escolar temprano en las aulas, qué deben hacer los profesores/as y equipos educativos de un centro para que un alumno/a no falte a clase, para que quiera acudir diariamente al centro educativo y se sienta motivado por lo que allí se les ofrece. Esta parece ser una cuestión que la normativa no aclara. Y otra pregunta al respecto podría ser si pueden realmente los centros educativos organizar medidas para la prevención y tratamiento de dicha problemática, es decir si cuentan con los medios adecuados y suficientes para ello.

Cuando se habla de asesoramiento en estos procesos se remite al servicio de Inspección y/o equipos de orientación-departamentos de orientación. En el caso de los departamentos parece estar mejor tratado el tema ya que existe un orientador por centro que conoce la realidad de dicho centro bien aunque su saturación de tareas y funciones limite su eficacia, pero ésa es otra cuestión. Sin embargo, en el caso de los equipos de orientación de zona, las funciones de asesoramiento e intervención se destinan a un profesional que, en muy pocas ocasiones, es dotado a dichos equipos, hablo del educador social.

Por último, los recortes en educación actuales como consecuencia de la crisis económica que estamos sufriendo hacen que casi todas estas medidas sean de difícil aplicación ya que los recursos en los centros disminuyen, los programas educativos complementarios y/o compensatorios casi desaparecen, el profesorado está más desmotivado y resulta mucho más complicado el control, seguimiento e intervención del absentismo.

En el siguiente cuadro (figura 7) podremos ver un resumen de aquella normativa publicada específicamente para el tratamiento del absentismo.

A día de hoy no existe normativa específica nueva en relación a la lucha contra el absentismo escolar.

NORMATIVA ESPECÍFICA SOBRE ABSENTISMO	
AÑO	NOMBRE
1997	Decreto 155/1997 sobre la cooperación entre entidades locales y la administración de la Junta de Andalucía en temas de absentismo
2001	Instrucciones sobre prevención, control y seguimiento del absentismo
2003	Plan integral para la prevención, seguimiento y control del absentismo
2005	Orden que concreta aspectos del Plan anterior
2008	Orden que sienta las bases de las subvenciones para promover programas de prevención, seguimiento y control del absentismo
2008	Convenio entre Gobierno y Autonomías para reducir el abandono escolar a la mitad en 2012
2010	Plan de acción 2010-11 en materia de educación (MEC)

Figura 7. Normativa específica sobre absentismo.

1.4. 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 ya que existen muy pocos datos consensuados y objetivos tanto a nivel local como nacional sobre este hecho por lo que llegar a un conocimiento profundo de la realidad del absentismo es dificultoso.

Ya hemos visto que no entendemos lo mismo en estos conceptos y, por tanto, los estudios y las publicaciones de sus resultados pueden presentar errores de definición al englobarlos todos dentro del mismo término sin haber consenso en torno a él.

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 1º de la Educación Secundaria Obligatoria abandona antes de finalizar la etapa.

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 y 18,1% para las mujeres. En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo. El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre superior en los hombres.

La mejora en las cifras del año 2014 se deben en su totalidad al incremento de la población que ha alcanzado el nivel de educación secundaria segunda etapa, permaneciendo, en el mismo porcentaje la población que participa en formación y que todavía no ha alcanzado el citado nivel.

En el año 2014 la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres es la más alta de todos los países de la UE y duplica la cifra de la UE-28 (12,7%).

En las mujeres, la cifra de España para el año 2014 también duplica la cifra de la UE-28 (9,5%), correspondiendo también a España uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación, solo superado por Malta (18,3%).

Excepto Bulgaria, en todos los países de la Unión Europea es superior el porcentaje de hombres de 18 a 24 años que abandonan tempranamente el sistema educativo que el porcentaje de mujeres.

España se encuentra en la cabeza de los países europeos con mayor índice de abandono escolar temprano entre su alumnado. Además, el estudio realizado por el García (2014) del Grupo Eleduca de la Universidad CEU San Pablo en relación a la igualdad de oportunidades en la educación y la movilidad intergeneracional, señala que el sistema educativo no es de calidad ni favorece dicha movilidad, es decir, nuestro sistema educativo presenta un índice de degradación 0,6% (hijos que no obtienen titulaciones académicas al mismo nivel que sus padres) mayor que de progresión 0,4 (los hijos alcanzan mayor nivel educativo que los padres) por lo que el índice de movilidad intergeneracional es de los más bajos de Europa.

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

De Vicente (De la Villa 2010), presidente de la Asociación de Catedráticos de Instituto, señala en el artículo anterior que las repeticiones se deben a falta de nivel desde la E. Primaria aunque también por enfermedad personal, incorporación tardía por origen extranjero y/o objeción escolar. Por su parte, en el mismo artículo, García (2010), portavoz de la Asociación de Profesorado de Secundaria de la educación pública cree que el nivel educativo ha bajado tanto que el alumnado realmente interesado también acaba descolgándose porque se aburre.

Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid realizaron una investigación en 2011 en la que descubrieron que el alumnado inmigrado rinde menos y repite más aunque influye de sobremanera el nivel socioeconómico de las familias y las influencias de los compañeros/as. Esto, según Salinas y Santín (2011), explicaría los mayores resultados académicos de la educación privada y concertada.

Por unas y otras razones, la reducción del fracaso escolar y el abandono educativo temprano siguen siendo tareas pendientes al no haberse alcanzados los objetivos propuestos por la Unión Europea para 2010.

Según Vaquero (2011), el abandono educativo temprano frena el desarrollo económico de un país y se toma como indicadores del fracaso escolar de un país los siguientes ítems:

- abandono escolar prematuro entendiéndolo como jóvenes de entre 18 y 24 años que abandonan la educación sin titulación postobligatoria,
- nivel educativo de la población entre 20 y 24 años,
- porcentaje de alumnado con dificultades en la comprensión lectora.

La OCDE (2000) en la Estrategia de Lisboa se planteaba una serie de objetivos a conseguir en 2010 relacionados con los ítems anteriormente expuestos. En concreto se pretendía:

- reducir al 10% o menos, el abandono educativo temprano,
- conseguir que el 85% de la población poseyera una titulación superior,
- alcanzar un 12,5% de participación en la educación permanente.

En 2010, se hace balance de lo conseguido en los países miembros y con respecto al primer objetivo España presenta casi el doble de alumnado que abandona la escuela de forma temprana. Mientras que en Europa se consigue que el 78,6% de la población adquiera una titulación superior, en España no llegamos al 60%. Sin embargo, en cuanto a la participación en la formación permanente España se sitúa un punto por encima de la media europea a dos puntos de conseguir el objetivo marcado.

	ESPAÑA	EUROPA
Reducir el abandono educativo temprano	18,1% (mujeres), 25,6% (hombres)	9,5%(mujeres) 12,7% (hombres)
Aumentar la titulación superior	59,9%	78,6%
Aumentar la formación permanente	10,4%	9,3%

Figura 8. Comparativa entre España y Europa en relación a los objetivos de la OCDE (2010-2014)

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 9). Podemos observar en el siguiente gráfico como el abandono educativo no empieza a descender hasta 2009, sin embargo en Europa, ha descendido a niveles muy superiores a la media española como hemos comentado anteriormente.

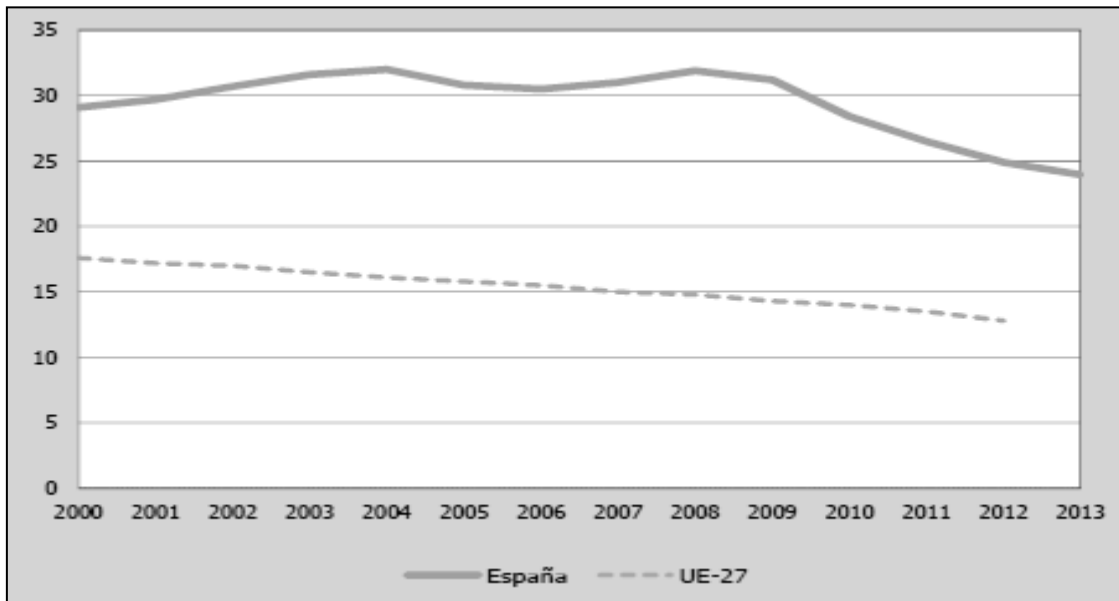


Figura 9. Evolución del abandono educativo temprano en España y Europa. Fuente Estudio BBVA-IVIE (2013)

Dada esta situación, se abre una nueva agenda de compromisos para 2020 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 31,2%. Sin embargo, también es cierto que España lleva diez años de retraso en la lucha contra el abandono educativo temprano y cuanto más tiempo pasa, más difícil es conseguir el objetivo marcado por la Unión Europea ya que mayor es la distancia con el resto de estados miembros.

De hecho la UNESCO (2012) situaba a España a la cola de Europa por sus jóvenes sin formación en más de un 26% en dicho año tal y como podemos ver en el Informe *Educación Para Todos* (octubre 2012). Según este organismo, en un contexto de crisis como el actual, el abandono de los estudios anula las posibilidades laborales de millones de españoles.

Algunos autores señalan que esta leve 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) ya comentado 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.

Además, nuestros índices de abandono educativo temprano se han estancado en los últimos diez años en comparación con otros países que partían de una situación similar a la nuestra. Es necesario analizar, el origen de los porcentajes de cada país en el abandono educativo temprano en relación a las condiciones de partida puesto que el panorama español era uno de los más desfavorables en cuestión de nivel de formación de la población, situación económica del país e inversión en educación.

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 éste 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 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, sin embargo, tienen mucho interés en ellos con más investigación en este campo. Según este autor, existen beneficios privados, sociales y fiscales (figura 10):

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 éstos 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.
Pautas de consumo y ahorro	Mejores condiciones de salud (mejor condición física, peso saludable, prevención de enfermedades, salud mental).
	Mayores opciones de ocio: mayor satisfacción obtenida y desarrollo de nuevos sectores.
	Menores dificultades y mayor eficiencia en determinados mercados con problemas de información.
Familia y entorno cercano	Mayor propensión al ahorro y mayor rendimiento del mismo.
	Mayor nivel educativo del cónyuge.
	Mayor desarrollo cognitivo y mejores resultados educativos de los hijos.
Beneficios sociales	Mejor salud del cónyuge e hijos.
	Menor riesgo de exclusión social y mayor movilidad social.
	Menor conflictividad y criminalidad.
	Mayor cohesión social y participación cívica.

Figura 10. Resumen de los principales beneficios no monetarios descritos por la literatura. Fuente. Calero, J.; Gil, María y Fernández, M. (2011a)

En España, reducir el abandono educativo temprano es un tema prioritario. Así, el Consejo Europeo (2008 y 2009) aprobó una serie de indicadores para ver los avances en educación traducidos en diferentes informes de la Comisión Europea (2005, 2007 y

2008), Consejo de la Unión Europea (2008-09), OCDE (varios años) y Psacharopoulos (2008).

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).

La mayoría de los países han reducido sus cifras de abandono educativo temprano desde el 2000 al 2007 aunque sigan lejos del 10% que pretende la Unión Europea para 2020. España también guarda gran distancia con esa meta, de hecho, en 2014 obtenemos los índices de abandono educativo temprano más altos de Europa en la población femenina y la segunda más alta en mujeres.

Andalucía es una de las CCAA con más abandono educativo temprano de toda España, sólo superada por las Islas Baleares, Ceuta y Melilla.

En general, en la Unión Europea se produce un mayor crecimiento de empleo y mejora de sus condiciones al partir de un mejor nivel de formación de los ciudadanos. Sin embargo, en España tal y como ya hemos explicado anteriormente, no ha sido así por lo que no se ha visto necesaria incentivar la inversión en la educación. La crisis económica actual vuelve a cambiar esta situación y tendremos que esperar algunos años más para poder hacer análisis fiables de los efectos en el abandono educativo temprano.

Actualmente, en nuestro país sí que se detecta una tasa de empleo mayor cuanto mayor es el nivel de formación (figura 11).

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

Figura 11. 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).

Igualmente, el índice de asalariados es mayor cuanto mayor es el nivel de estudios alcanzados (figura 12).

<i>Nivel de estudios alcanzados</i>	<i>Asalariados de 25-34 años</i>	
	Hombres	Mujeres
Educación Primaria e inferior	88	72,9
Educación Secundaria (1 ^a etapa) e inferior	86,9	69,6
Educación Secundaria (2 ^a etapa)	97	78,1
Educación Superior	121,4	113,8

Figura 12. Índices de asalariados, según nivel de formación alcanzado (2007). 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.

Castilla La Mancha es la Comunidad Autónoma que obtiene los mejores resultados PISA del 2009, existe una buena gestión de la educación, alta implicación de las y profesorado, muy buenas dotaciones de infraestructura escolar, mayor valoración de la educación entre otros. No sería, por tanto, cuestión únicamente de aumentar inversión como panacea del cambio (EURYDICE, 2012 y Purcell-Gates 2003).

Mena, Fernández Enguita y Rivière (2010) en su estudio *“Fracaso y Abandono escolar en España”* señalan igualmente, que antes del abandono existe una situación de fracaso y absentismo. Es decir, a las repeticiones les suele seguir episodios de absentismo que provocan más fracaso y acaban desencadenando el abandono temprano.

Según estos mismos autores, el fracaso y abandono escolar comienza anteriormente a la Educación Secundaria, es decir, en la Educación Primaria. Podemos ver cómo en el curso 2006-07, Andalucía acumulaba un 17'8% de retraso acumulado en el alumnado de E. Primaria, sólo superada por las Islas, Ceuta y Melilla.

De la Cruz y Recio (2011) realizan un estudio para la Fundación 1º 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.

Price Waterhouse Coopers publica desde 2006 (Solana, 2013) un estudio sobre potenciales de crecimiento económico y humano hasta el 2050. Maneja, en su última versión de 2013 (España en el mundo 2033), el Producto Interior Bruto (PIB) y la Paridad de Poder Adquisitivo (PPP). Según estos cálculos, en 2033 India sobrepasará a España en cuanto a crecimiento económico y, en sucesivos años, lo hará China convirtiéndose éstos junto a EEUU en las potencias del futuro. Sin embargo, se espera que España pueda sobreponerse a estos obstáculos por su potencial al compartir positivas relaciones entre Europa y Latinoamérica.

Habrà, por tanto, menos poder adquisitivo, menos capacidad de influencia externa, menor nivel económico de los ciudadanos... El G-7 se sustituirà por el E-7 (China, India, Rusia, Brasil, Indonesia, México y Turquía) por lo que la Unión Europea no liderará la toma de decisiones de muchas cuestiones que le afectan directamente. Además, el país más potente económicamente en el mundo no será una democracia por lo que podrán producirse nuevas tensiones internacionales.

Es por ello muy importante que España mejore sus resultados en abandono educativo temprano y crecimiento económico para no ralentizar el crecimiento de la Unión Europea y que ésta pierda poder. Sólo con que se consiguiera reducir en un punto el abandono educativo temprano, ya se notarían efectos importantes en el crecimiento económico de Europa.

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.

Además, no sólo presentamos el índice más alto de abandono prematuro sino que esta tendencia va empeorando, es decir, cada vez hay más alumnos/as abandonando sus estudios de forma prematura.

Según Geniz (23/07/2014) en el periódico *Granada Hoy* el fracaso escolar y abandono escolar temprano se reducen en Andalucía pero a un ritmo insuficiente para alcanzar la media española y más aún para alcanzar los objetivos del 10% de abandono educativo temprano de la Estrategia Europa 2020.

Este autor recoge el balance que realizó el Consejero de Educación Luciano Alonso sobre el curso 2013-2014 en el que se calculaba un 28,4% de jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan la formación frente al 23,5% de la media española. Sin embargo, el Consejero de Educación señala que hace tres cursos esta cifra era del 37% por lo que entienden que el avance ha sido notable teniendo en cuenta los esfuerzos económicos que se está realizando desde la Junta de Andalucía para combatir los recortes económicos sufridos en dicho período.

El repunte en relación a la reducción del abandono educativo temprano se explica, según la Consejería de Educación por los incentivos económicos a través de becas para la permanencia y continuidad de estudios y por la mayor concienciación de formación en el alumnado ante la precariedad laboral actual.

En relación al fracaso escolar, la situación andaluza no es mucho mejor. 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.

Según podemos leer en el periódico *La Escuela* del 29 de marzo de 2014 la UNESCO (2012), en el Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, advierte del peligro de pérdidas que supone el abandono educativo temprano para una generación de unos 200 jóvenes. Según este informe, cada dólar invertido en educación revertirá 10 dólares en crecimiento económico durante la vida laboral de ese niño por lo que denuncian el peligro de los recortes en educación que actualmente muchos países están llevando a cabo.

El secretario general de la ONU, Ban Ki-Moon ha presentado la campaña “*La educación ante todo*” para conseguir los objetivos de Desarrollo del Milenio en 2015 debido a la situación precaria que viven muchos países actualmente en relación a la escolarización básica. Es la primera vez que el secretario general de las Naciones Unidas hace de la educación una prioridad por lo que supone el reconocimiento de la capacidad de la educación para transformar vidas y construir sociedades más sostenibles, pacíficas y prósperas. (*La Escuela*, 27 de enero del 2015).

De la Cruz y Recio (2011) coinciden también en reconocer que España ha realizado esfuerzos por reducir la tasa de abandono educativo temprano. Sin embargo, éstos han sido insuficientes porque, por un lado, no podíamos predecir algunas de las variables que forman parte de estos estadísticos como la llegada masiva de alumnado inmigrante en años anteriores y por otro, no todas las Comunidades Autónomas han reaccionado de igual forma. Por ejemplo, estos autores argumentan que en aquellas Comunidades Autónomas con gobiernos más conservadores se ha invertido poco dinero en la educación pública por lo que los índices de abandono educativo temprano han aumentado.

Según el estudio de Comisiones Obreras elaborado por De la Cruz y Recio (2011) señalado anteriormente, pueden señalarse diferentes grupos sociales que se ven afectados especialmente por el riesgo del absentismo y abandono escolar como son:

- alumnos que tienen que enfrentarse a situaciones problemáticas familiares, carecen de apoyo familiar significativo, tienen vínculos familiares frágiles y deben enfrentarse a conflictos familiares.
- Alumnos de países en los que sus sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales.
- Alumnos de entornos socioeducativos desfavorecidos.
- Alumnos con fracaso académico anterior y falta de responsabilidad ante los estudios.
- Alumnas embarazadas o madres.
- Alumnos con antecedentes penales o con conductas que se desvían de la norma.
- Alumnos afectados por enfermedad física o mental/psicológica.

Según este estudio, los principales factores que hacen que existan grupos de alumnos/as especialmente en riesgo de abandono temprano escolar son variables culturales, sociales, económicas y características del entorno como la duración de la obligatoriedad en educación.

Las estadísticas españolas de abandono educativo temprano protagonizan muy poca variación según la prensa escrita mientras que las de otros países bajan y desconocemos a ciencia cierta las razones que expliquen este fenómeno.

El Juez de Menores Calatayud en sus conferencias (2011) dice que pecamos de democracia novata. Según este juez, la sociedad ha cambiado y debemos cuestionarnos qué papel juega el profesorado en ella asumiendo que nuestro alumnado es muy diverso.

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 éste la marginalidad de nuevo.

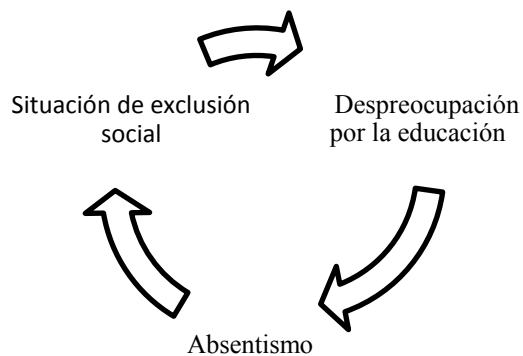


Figura 13. Relación marginalidad – Absentismo

Según Glasman (2003), citado por García (2005, 353), el problema del absentismo y abandono suele relacionarse con 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 debido a que estos jóvenes no adquieren la formación básica necesaria para acceder a la sociedad con garantía de éxito por lo que siempre están en desventajas.

En nuestra sociedad, el principal medio de integración y desarrollo socio-personal es el trabajo que te va a permitir tener una estabilidad y calidad de vida laboral, personal y económica. A este mercado laboral se accede a través de una formación básica que se desarrolla en los centros educativos. Si abandonan los centros educativos están negando esa formación que les permitiría acceder a un puesto profesional a través del cual desarrollar su vida saludablemente (Escudero, González y Martínez, 2009).

Es cierto que tener un trabajo y que éste sea estable sólo es una característica de vida adecuada ya que hacen falta otros aspectos de la vida pero, podemos decir que el trabajo se muestra como un elemento nuclear para la integración y desarrollo de las personas en la sociedad en la que habitan.

Cuando una persona no consigue acceder al mercado laboral con una buena base suele tener que conformarse con trabajos que no desean, en condiciones laborales desfavorables y con alto riesgo de inestabilidad laboral por lo que no se sienten realizadas, sienten inseguridad, tienen problemas económicos, dependen de ayudas externas.

¹Teoría 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.

Según el informe realizado por el Defensor del Pueblo Andaluz en 1998 sobre absentismo, esta problemática se da más en zonas marginales, y afecta especialmente a la población gitana. Sin embargo, no debe asociarse indisolublemente, según Chamizo, la etnia gitana con el rechazo escolar sino que hay que tener en cuenta aspectos de pobreza, marginalidad y exclusión social como satélites de la cultura gitana que influyen notoriamente en el rechazo a la escuela.

Según Chamizo (1998), el fenómeno del abandono temprano de los estudios no es un problema exclusivamente educativo o social sino que se convierte en un combinado de estos dos obligándonos a mirar las dos caras de esta moneda como única forma de entender e intervenir en la problemática planteada.

Tras la revisión bibliográfica realizada, podemos diferenciar varios grupos sociales que se verían afectados por el abandono escolar (figura 14).

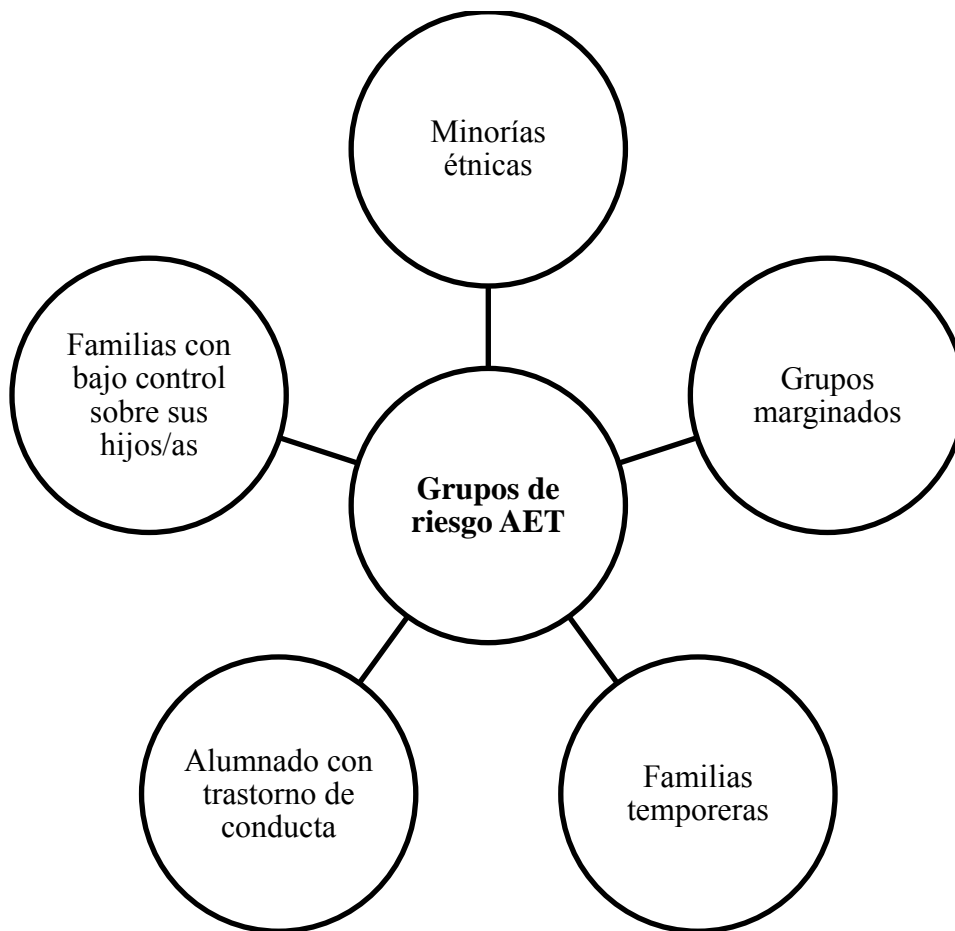


Figura 14. Grupos de riesgo del abandono educativo temprano

- *Minorías étnicas*, estos alumnos parecen 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 identificados 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. La distancia entre la dinámica de la escuela y la propia llega a ser tan grandes que dejan de matricularse en las localidades donde llegan al tener una determinada edad o al finalizar los estudios primarios

- *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.
- *Alumnos con trastornos de la conducta* que presentan una oposición férrea a todo lo que conlleva normas y autoridad, como puede ser la escuela y se niegan a asistir a ésta.
- *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 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 día a día por lo que si deciden no acudir al centro educativo, las familias no consiguen convencerlos de que lo hagan.

1.5. 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 podamos 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 (figura 15):

- 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.

		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Sexo	Hombres	36,6	36,7	36,6	38,0	37,4	33,5	31,0	28,8	27,5
	Mujeres	24,9	24,0	25,2	25,7	24,7	23,1	21,9	20,8	20,2
Nac.	Nacionales	28,5	28,1	28,5	28,7	28,0	25,3	23,3	21,5	20,6
	Extranjeros	48,8	46,0	45,8	47,6	46,4	44,6	43,9	43,6	42,8
	No asignados	48,2	47,9	51,2	52,6	52,2	50,2	50,1	50,5	49,1
Estudios madre	Hasta ESO	35,8	35,6	35,7	37,0	36,2	34,1	32,3	30,8	29,8
	Sec. postoblig.	14,7	14,6	15,3	16,4	16,5	14,7	14,6	13,9	13,8
	Estudios sup.	7,3	7,2	6,8	6,7	8,1	5,9	6,0	4,9	4,6
Estudios padre	No asignados	48,2	47,9	51,2	52,6	52,2	50,2	50,1	50,6	49,1
	Hasta ESO	36,3	36,1	35,6	36,9	36,0	33,1	31,3	29,5	28,8
	Sec. postoblig.	18,2	17,7	18,0	18,5	19,4	17,1	16,7	15,4	13,2
Edad	Estudios sup.	10,3	9,3	9,7	9,9	10,0	9,5	8,2	7,7	8,4
	18 años	25,7	26,1	26,2	25,5	23,7	18,2	16,3	15,7	14,1
	19 años	30,8	27,8	29,4	30,1	29,5	25,4	21,6	19,1	18,4
	20 años	32,0	30,8	30,1	33,5	31,8	29,1	25,0	21,8	21,8
	21 años	34,0	30,8	32,7	32,5	32,1	30,1	27,5	27,3	24,0
	22 años	31,4	33,2	32,5	33,2	33,5	31,8	30,1	27,1	26,2
	23 años	31,1	31,9	33,1	33,3	31,4	30,7	31,8	30,7	28,7
24 años	30,2	31,4	31,9	34,3	34,6	31,6	31,9	31,2	32,9	
Título ESO	No obtiene	81,2	81,0	82,3	82,5	80,0	77,5	76,6	74,1	69,2
	Sí obtiene	23,0	21,7	28,9	21,0	20,1	18,0	16,3	15,4	15,5

Figura 15. Distribución de índices de abandono educativo temprano por características individuales. Fuente Estudio IVIE (2012)

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 de alumnos 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 alumno y el del grupo genera aburrimiento y desmotivación.

Según García (2005) las principales causas del absentismo serían el grupo social

de pertenencia, las experiencias previas en el ámbito escolar y las prácticas pedagógicas de la escuela. Todo ello de forma interactiva y cambiante por lo que no se puede hablar de causas en sentido determinista ya que no en todos los sujetos las mismas situaciones de partida provocan absentismo.

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 16). 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 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.

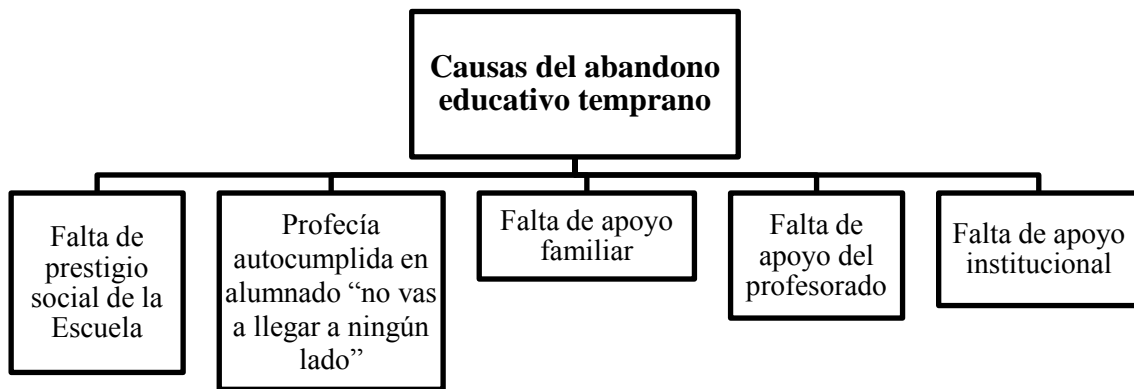


Figura 16. Causas del abandono educativo temprano.

Moreno (Consejera de Educación de la Junta de Andalucía) señala en el periódico *Huelva Información* (Pavón, 2012) que las causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano no están relacionadas con las faltas de convivencia, como podrían pensar algunos ya que según el Informe anual (2010) que emite el Observatorio para la Convivencia escolar en Andalucía concluye que el 96% del alumnado no ha cometido faltas graves de convivencia y el 82% del alumnado no ha cometido en el último año ninguna falta de convivencia.

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 (03/08/2015) quien señala que el nivel sociofamiliar del alumnado sólo 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 al nivel socioeconómica 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.

Aun así, 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.

Fernández Enguita señala a las minorías étnicas, las personas con discapacidad y el género femenino como grupos de riesgo en el fracaso escolar y abandono escolar prematuro.

Sanra Cruz, E, y Olmedo, A. (2012), señala 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).

Uruñuela (2005), destaca tres factores principales que afectan al fracaso escolar y abandono educativo temprano como son los psicológicos en el sentido de alumnos/as

con baja autoestima o ausencia de habilidades sociales; sociales como influencia del grupo de iguales o situaciones de marginación y; familiares no prestando atención adecuada en el cumplimiento de la escolarización obligatoria ni en la evolución del aprendizaje escolar.

Sin embargo, afirma que ninguno de estos factores puede entenderse como únicos en la explicación al problema del abandono. Es necesario ahondar más en la cuestión para hallar causas reales que siempre son complejas.

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.

En este sentido, Abarca (2009) señala entre las causas del absentismo y fracaso escolar las siguientes:

- La irregularidad en la escolaridad por traslados o absentismo hacen que el alumnado se descuelgue del sistema educativo.
- El método de enseñanza no adaptado a las necesidades e intereses del alumnado.
- Exceso de deberes puede llegar a frustrar a aquel alumnado con algunas dificultades de aprendizaje que no se ve capaz de llevar el ritmo marcado.

- Desconocimiento de las adecuadas técnicas de estudio que provocan malos resultados en el alumnado sin estrategias para mejorar.
- La masificación: el número de estudiantes, que generalmente supera los 25, y parece incidir en los resultados, ya que se observan más casos de fracaso escolar, aunque las llamadas reformas educativas intentan disminuir ese número.
- La figura del profesor/a es básica, pues todos sabemos que el actuar de los profesores/as ha marcado negativa o positivamente a los estudiantes y que determinadas aptitudes se pueden potenciar o bloquear, según sea el profesor. En esta línea es preciso acentuar la rigidez, tirantes, imposición y, no raras veces, el chantaje con el que se trata a los estudiantes; pues allí se alimenta la sociedad del miedo, que tendrá graves consecuencias en el futuro.

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.

Según Sáez (2005), las causas del absentismo y abandono escolar pueden dividirse entre personales como una personalidad rebelde o gran desinterés por lo educativo y ambientales como el entorno, la propia Institución Escolar, la situación familiar y el grupo de iguales. Sin embargo, entiende que el absentismo y abandono educativo es un problema socioeducativo y que, por tanto, la respuesta debe ser coordinada entre todos los profesionales implicados.

Desde este punto de vista, en el Centro pueden situarse varias causas por las que un alumno/a rechace asistir a clase y/o abandone definitivamente como puede ser

currículum estático y rígido, relaciones entre profesorado y alumnado verticales y jerarquizadas, normas internas del Centro muy estrictas, impermeabilidad del exterior y escasa colaboración con el entorno, mínima relación 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 laboral y con normas estrictas sobre el comportamiento a seguir que, en muchos casos, choca frontalmente con lo desarrollado 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 pero también y, a la misma vez, divertirse, entretenerse y reírse.

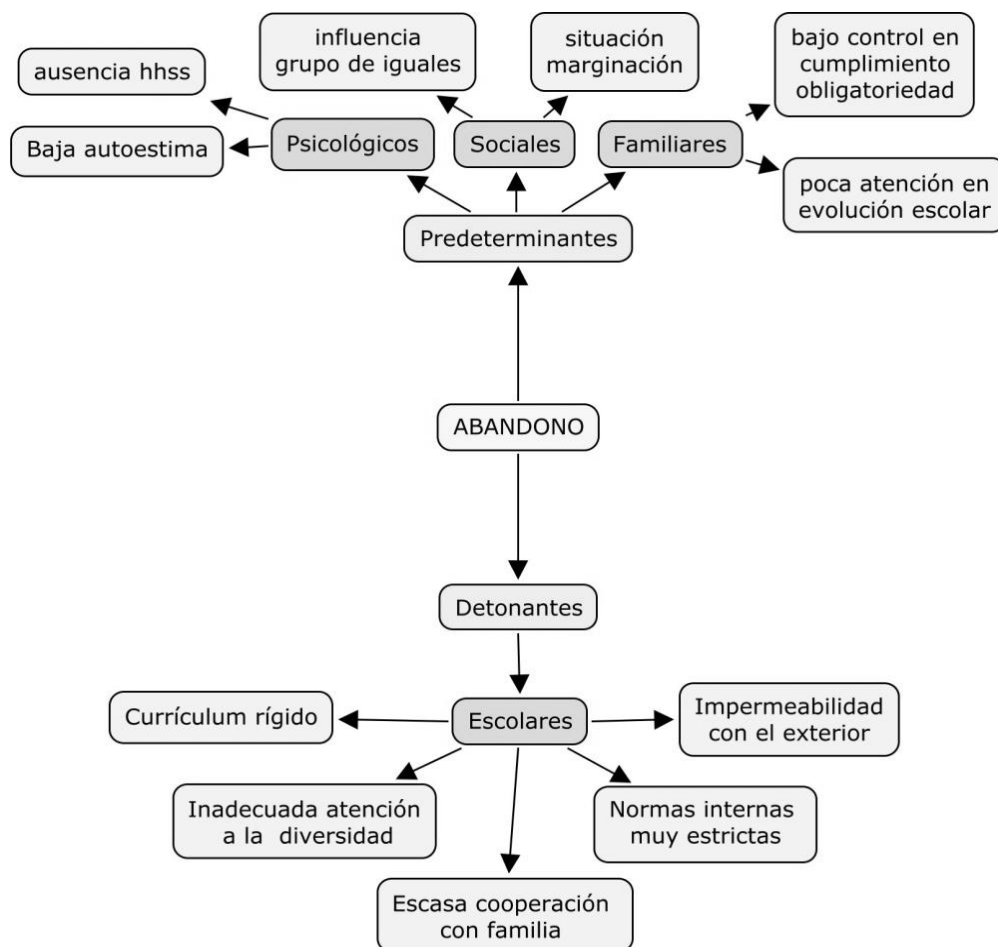


Figura 17. Predeterminantes y Detonantes del abandono

En el estudio que publicó la Fundación 1º de mayo de CCOO elaborado por De la Cruz, M. y Recio, M. (2011), exponen como motivos que explican el abandono educativo temprano:

- Bajo nivel de titulación de los padres y madres. Según PISA (2012) y otros informes, los padres y madres con menor nivel de formación presentan un menor capacidad para motivar a sus hijos e hijas en los estudios. Además, poseen expectativas más bajas hacia ellos.
- Escasez de medidas para favorecer la titulación del alumnado reduciéndose casi exclusivamente a repeticiones o promoción con pendientes. Esto provoca que en el curso 2007/08, un 42% del alumnado no titulara.
- Escasez de recursos en la educación pública por falta de inversiones adecuadas hacen que muchos alumnos y alumnas deban abandonarla lo que sirve de pretexto para determinados gobiernos justificando así la reducción en inversión. Es decir, si la escuela pública tiene cada vez menos alumnos/as, también habrá menos escuelas y menos gasto público necesario. España invierte en educación seis veces menos que Europa.
- Se reducen y centralizan las plazas de Formación Profesional por lo que el alumnado que finaliza la Secundaria Obligatoria sin posibilidades de cursar los estudios que desea acaba abandonando.
- El mercado laboral tampoco ha beneficiado la reducción del abandono educativo temprano ya que, hasta hace poco, el rápido crecimiento económico del país ha hecho que muchos jóvenes adquirieran un empleo bien remunerado aunque poseyeran baja cualificación haciendo creer al alumnado que no necesitaban más formación para trabajar.

Según Martín y Luna (2012), las razones del abandono de la enseñanza y la formación permanente son muy personales aunque es posible identificar algunas características recurrentes:

- El abandono escolar está estrechamente relacionado con unos entornos socialmente desfavorecidos y con un bajo nivel educativo.
- El abandono no es algo aislado sino que obedece a un proceso. Suele comenzar en la Enseñanza Primaria. La transición de un centro de enseñanza de un nivel a otro es particularmente difícil para el alumnado que presenta algún riesgo de abandono.
- El desajuste entre la enseñanza que reciben y las necesidades del mercado laboral puede aumentar el riesgo de fracaso escolar, ya que el alumnado carece de perspectivas dentro del itinerario educativo que ha elegido.
- La falta de planes de aprendizaje personalizados y flexibles.
- El abandono escolar prematuro tiene también una dimensión de género. En la Unión Europea, el 16,3% de los chicos abandonan prematuramente los estudios frente a un 12,5% de las chicas.
- En algunos casos, se trata de un fenómeno eminentemente rural, con una alta incidencia en zonas apartadas. En otros afecta principalmente a las zonas desfavorecidas de las grandes ciudades.
- Algunos mercados laborales regionales y estacionales (por ejemplo, la construcción o el turismo) apartan a los jóvenes de la escuela y los atraen hacia trabajos no cualificados con pocas perspectivas de futuro por la disponibilidad de tales trabajos y la perspectiva de ganar dinero pronto para mejorar la situación económica de la familia o para permitir que el joven sea más independiente.

Sabemos por qué se abandonan los estudios. 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 éste 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 diferente a los Institutos de Educación Secundaria.

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

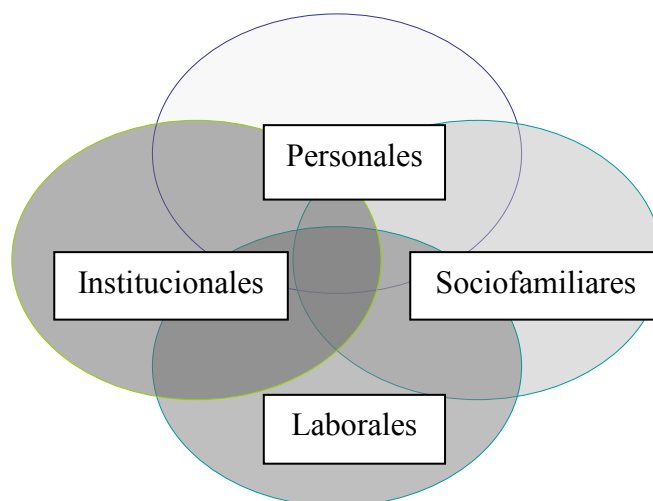


Figura 18. Factores implicados en el abandono educativo temprano

De todas formas y, tal y como ya hemos comentado en anteriores ocasiones, según Escudero y Rodríguez (2011), es necesario aclarar qué entendemos por abandono escolar relacionándolo con el fracaso educativo y sus riesgos.

Los análisis que mayoritariamente se han hecho son de corte cuantitativo y desde la generalidad pero para poder comprender el fenómeno del abandono escolar es necesario realizar un estudio más en profundidad.

Todos los estudios realizados hasta la fecha se basan en un modelo teórico-explicativo de inputs y outputs que desarrolló Coleman (Coleman y otros, 1996). En este modelo se pierde la información del proceso al tener en cuenta sólo lo que entra y sale de los centros no permitiendo intervenir adecuadamente en la prevención del abandono escolar. Este modelo es importante porque ofrece evidencias que permiten mantener viva la conciencia de la situación pero insuficiente porque el abandono educativo temprano es un fenómeno complejo que se va produciendo o provocando con el tiempo y las experiencias concretas del alumnado desde un punto de vista interactivo.

En la comprensión del abandono educativo temprano entran en juego cuestiones como las desigualdades reproducidas en la escuela por el currículum oculto, características de los centros como su política, filosofía, unión, liderazgos, modelos didácticos... Además, es necesario analizar y valorar los programas diseñados y desarrollados para reducir el abandono educativo temprano porque de la teoría y las evidencias de la investigación hasta las prácticas (programas gubernamentales) existe una gran distancia provocada por intereses políticos principalmente (Harris y Jones, 2010).

La Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento en 2011 señalaba explícitamente que el abandono educativo temprano es un fenómeno complejo y reducirlo exigía un fuerte compromiso político (Hargreaves y Shirley, 2009). España,

no parece estar totalmente convencida de ello, según podemos deducir de la falta de pacto social, constantes cambios normativos, reducciones en la inversión de educación pública y los recortes constantes en ésta.

Según Marina (2011), se han estudiado las numerosas variables que afectan al abandono educativo temprano y aún así, no parece haber ayudado a resolver el problema. Sin embargo, este autor cree que es fundamental seguir investigando sobre el tema y lo presenta desde las razones que los jóvenes pueden tener para seguir estudiando, porque éste no parece ser un “deseo natural”.

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.

	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 19. 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 sienten identificados 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 puede disfrutar aprendiendo siendo responsabilidad del profesorado que esto sea así.

Una parte del alumnado no quiere estudiar pero entienden 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 corren 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 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 escuela 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 muchos de ellos, es una liberación por su enfrentamiento más o menos explícito a la institución.

Según Marchesi (2003), el abandono escolar se produce en la Educación Secundaria o, al menos, explota en dicha etapa debido a diversos factores como pueden ser los asociados a la adolescencia, por topar con el umbral de resistencia del alumnado, por la cercanía al mundo laboral, por influencias externas y muchas otras.

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.

Según Martínez García (2009), profesor de Sociología de la Universidad La Laguna, señala que el abandono educativo temprano no tiene nada que ver con falta de nivel educativo ya que, en España se exige mucho académicamente. El problema principal, según este profesor, estaría en las limitaciones que se les imponen a los chavales de acceder a los estudios superiores si han tenido dificultades previas en la Secundaria Obligatoria.

Según Mena y otros (2011), en el proceso del fracaso escolar existen características comunes en todos los casos estudiados como las repeticiones (que son consideradas por la mayoría de la literatura como ineficaces a la hora de prevenir el fracaso escolar) y el absentismo.

Mena y otros (2011) afirma que no existe causalidad directa entre resultados académicos y abandono pero sí existe, al menos, ciertas relaciones:

- Quienes abandonan en 1º - 2º ESO tienen una clara desvinculación escolar sin presentarse siquiera a las evaluaciones.
- Quienes abandonan en 3º - 4º ESO, suelen haber realizado bien los primeros cursos pero empiezan a abandonar materias no presentándose a las evaluaciones de dichas materias.
- En Bachillerato se produce el mayor número de abandonos escolares con muchas materias suspensas. Sin embargo, pocos alumnos/as abandonan la Formación Profesional.

Algunos autores señalan que las propias medidas de atención a la diversidad pueden provocar abandono escolar ya que, las adaptaciones curriculares significativas, por ejemplo, hacen que el alumnado trabaje un nivel muy por debajo del de su grupo-clase sin expectativas claras de integración ni de promoción a estudios superiores. Otras medidas, en cambio, como los Programas de Diversificación Curricular sí han favorecido la continuidad de los estudios.

Benchimol, Krishesky y Piogré (2011) explican que una de las posibles causas del abandono escolar es la exclusión que la propia escuela hace del alumnado que disiente del sistema educativo. Así, distinguen dos tipos de exclusión, las sustantivas en las que un alumno es privado del derecho a la educación (expulsiones) y las instrumentales en las que no hay privación radical sino sutil.

Según estas autoras, se puede excluir por acción a través de agrupamientos de repetidores, etiquetamiento o injusticias en el trato o por omisión no haciendo nada para que el alumnado no falte a clase, no explicando lo suficiente, no teniendo en cuenta sus circunstancias familiares...

En este sentido, Abril, Román, Cubrillas y Moreno (2008) diferencian entre deserción y autoexclusión. En la primera hablaríamos de abandono de las actividades escolares antes de terminar algún nivel educativo y se explica, en la mayoría de los casos, por factores socioeconómicos, falta de oferta educativa, falta de capacidad cognitiva, bajo rendimiento escolar, baja implicación familiar, cargas familiares...

En la autoexclusión, sin embargo, no hay un deseo real de abandonar los estudios pero la respuesta de la institución escolar ante las circunstancias personales de cada alumno/a hacen que éste crea no tiene lugar en la escuela.

Los problemas disciplinares no parece ser la causa principal del abandono escolar ya que sólo un cuarto de la población que abandona ha presentado dichos problemas y suelen focalizarse en aquel alumnado que abandona en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el artículo comentado, señalan que las motivaciones que parecen inducir al alumnado al abandono escolar temprano son:

- la idea de pasar a la vida adulta, al trabajo y a la vida “de verdad”,
- dejar de perder el tiempo por el historial de fracasos,
- la presión del entorno y el no querer destacarse de éste provocan una autoimagen limitada en cuanto a capacidades personales “yo no valgo para esto”,
- sentimiento de pérdida en las transiciones de etapa por profesorado que deja de prestarles tanta atención, no tratamiento a las dificultades de aprendizaje, diferente metodología...
- incapacidad de visionar el futuro por la inmediatez de la edad.

Según Bernardi y Requema (2010), la selección social influye mucho en los rendimientos académicos y expectativas profesionales/personales. Así, los hijos/as de

los oficios poco cualificados obtenían porcentajes más altos en repeticiones, abandono de la Educación Secundaria Obligatoria y elección de Formación Profesional frente a Bachillerato.

Calero, Chois y Waisgrais (2010) o Martínez González (2006) también reconocen que aspectos como el nivel educativo de la madre y el padre, el prestigio de sus ocupaciones, el nivel de renta y la calidad y estilo de sus vidas influyen notablemente en el comportamiento y trayectoria educativa de los hijos/as.

Bourdon (1974) actualizado por Becker (2003) ya señalaba que la decisión de continuar o no los estudios se valoraba en relación a la pérdida de estatus socioeconómico que esto suponía y estaba estrechamente relacionado con el nivel o estatus de la familia de origen. Así, cuanto menor nivel socioeconómico, menos se cree que se pierde.

Según los datos aportados por estos estudios y por el informe sobre la Encuesta de Población Activa en España elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (2009-2012), la clase social influye en el éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria aunque no tanto en el éxito de la postobligatoria. Si bien es cierto, la clase obrera prefiere estudiar Formación Profesional porque se considera menor inversión de tiempo y posibilidades más inmediatas de empleabilidad.

En 2011, se publica también un estudio desarrollado por Mora sobre los determinantes del abandono escolar en Cataluña y se seleccionan algunos como:

- mal estado de salud como obesidad,
- cambios de centros,
- más riesgo en chicos que en chicas,
- más abandonos en la población inmigrada,
- más abandonos cuanto menos actividades extraescolares,

- más abandonos cuanto más hermanos con abandonos previos,
- más abandono cuanto menor seguimiento familiar en las tareas escolares,
- más abandono cuanto menos satisfacción de las familias con el centro.

Según este autor, las variables socioeconómicas no son factores explicativos per se del abandono escolar sino que hay otros muchos factores interrelacionados como nivel de desarrollo cognitivo del alumnado, tipo de personalidad y tipo de centro.

Retomando las diferencias de género que se han señalado anteriormente en cuanto al abandono escolar, Casquero y Navarro (2010) publican un artículo en el que se afirma que estas diferencias de porcentajes en el abandono en relación a los diferentes géneros son más notable en España que en otros países. En este sentido, las mujeres abandonan la mitad que los hombres y se acercan mucho más a los objetivos que se marcaron en Lisboa para el 2012.

Según Rubio (2009), existe muchos propósitos de luchar contra la desigualdad de géneros pero pocos resultados en la práctica.

Así, Andalucía en su Estatuto plantea una sociedad igualitaria, sin discriminaciones, que concilie la vida privada y el empleo. Estos aspectos deben traducirse a todos los ámbitos de la vida como la educación.

Además, el Consejo Escolar del Estado en 2015 señalaba que la educación pública debe vertebrar el sistema educativo del país ya que es la escuela que llega a todos y supone un gran paso en la igualdad entre individuos así como el acceso a recursos y oportunidades.

El Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966 y la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza de 1960 ya recogían que la escuela debía educar para participar efectivamente en una sociedad libre en pro de un entendimiento entre las personas.

Hasta 1783 no se crean escuelas para niñas aunque basadas en rezos y labores. Sin embargo, podían aprender a leer y escribir. Y no es hasta 1889 cuando se les permite a las mujeres acceder a la universidad. Veinte años después el número de mujeres en la universidad era de 400 frente a los 22.000 de los hombres.

Con esto queremos señalar que España ha ido avanzando en cuanto a la lucha de la segregación en educación pero las diferencias siguen existiendo y políticas como las actuales con las que se permiten costear públicamente centros educativos privados que segregan la educación de niños y niñas no ayudan a erradicar las desigualdades.

Además, existe todo un currículum oculto en la escuela que sigue favoreciendo la segregación porque la mayoría del profesorado no espera lo mismo de los alumnos que de las alumnas, no elogian los mismos comportamientos en unos y otras y no se relacionan igual con ambos. En las casas siguen desarrollándose muchos estereotipos.

Todo esto hace que mujeres y hombres generen un autoconcepto del género diferente, creen expectativas diferentes para cada uno y entiendan las relaciones entre ellos como desiguales.

Por todo lo anterior, el ideal de a más formación, mejor empleo es falso ya que las mujeres obtienen niveles de formación mayores que los hombres y no obtienen mejores empleos. Lo que se ha fomentado es la competitividad.

El sistema educativo está a las órdenes del sistema productivo y éste no es igualitario para hombres y mujeres. La sociedad del conocimiento (entendida en términos económicos) exige la formación en competencias que se suponen neutrales pero el mercado laboral no pide a hombres y mujeres las mismas competencias o desarrolladas de igual forma. Los objetivos de Lisboa (justificados por la sociedad del conocimiento) no se plantean reducir la desigualdad entre hombres y mujeres en la escuela.

Según la teoría del capital humano (Becker, 1993), las personas somos un mero recurso o materia prima para la producción y competitividad de los estados miembros, todo ello amparado en la calidad educativa.

El profesorado no está formado en educación en valores, en coeducación, en prevención de pensamientos y/o conductas de violencia de género por lo que la desaparición de las desigualdades entre el rendimiento académico, las expectativas personales y conductas de alumnos y alumnas es algo difícil de conseguir.

En esta misma línea, Poy (2010) afirma que el abandono escolar temprano está provocado por el desencanto y desconfianza hacia la teoría del credencialismo y del capital humano imperantes en nuestra sociedad y legitimadoras de la máxima “a más formación, más desarrollo”.

La sociedad del conocimiento exige mucha formación y promete un buen empleo para los estudiantes que adquieran ese nivel máximo de formación. Sin embargo, el alumnado no lo ve así porque, hasta hace muy poco existía una gran bolsa de empleo para personas con baja cualificación.

Nuestro sistema educativo es piramidal por lo que el alumnado que encuentra dificultades en niveles inferiores, suele frustrarse y tiene muchas posibilidades de abandonar los estudios.

Desde la década de los setenta se cree mucho en el poder de la educación aunque en los ochenta debido al fracaso de determinadas reformas educativas se produjo un sentimiento de pesimismo hacia ese poder educativo. Desde la década de los noventa el pensamiento es más moderado, es cierto que la educación tiene mucho poder pero no per se, es decir, hay que tener en cuenta determinadas variables para calibrar el éxito o fracaso de la educación en cuanto a desarrollo de la sociedad.

En concreto, actualmente deberíamos tener en cuenta la accesibilidad al sistema

educativo de todo el alumnado, la supervivencia del alumnado una vez dentro del sistema educativo, los resultados académicos alcanzados y los beneficios laborales reportados por la educación.

Además, el sistema educativo debe hacer frente a diferentes presiones como:

- masificación de las aulas por crecimiento demográfico, extensión de la obligatoriedad y, actualmente, recortes educativos,
- duplicidad en la financiación educativa por parte de entidades públicas y privadas con intereses no siempre compatibles,
- requisitos del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento que exigen desarrollar nuevas competencias al mismo ritmo que se crean nuevos avances tecnológicos que exigirán de nuevo, otras competencias más actualizadas. Es decir, la escuela se desarrolla más lentamente que la tecnología.

No todos los teóricos están de acuerdo en el nivel de formación exigido a la población para ser competitivo y contribuir al desarrollo de su región. Por ejemplo, las teorías neoliberales sí apuestan por niveles máximos de formación para una mayor empleabilidad pero otras, creen que se les exige demasiado a los jóvenes cuando gran parte de esa formación nunca tendrá aplicabilidad en sus empleos reales.

Entre las primeras situamos las teorías del credencialismo y del capital humano. En el caso de las opuestas a éstas encontramos las teorías del capital social en las que destaca Bordieu poniendo de relieve la discrepancia entre el valor simbólico y el real de los títulos educativos.

Según éstas últimas, autores como Kivinen y Ahola (1999) prefieren hablar de teoría del capital del riesgo humano en el sentido que toda inversión en el capital humano no tiene por qué suponer un desarrollo real, también puede provocar un riesgo

por las exigencias que conllevan dichas inversiones.

Todas estas presiones y conflictos han provocado un modelo de “rendimiento de cuentas” en la educación con un sistema de evaluación internacional. Nuestro alumnado fracasa según unos indicadores establecidos y esto supone un problema porque no está siendo rentable la inversión realizada en la educación para que todas las personas obtengan un nivel de formación determinado.

Calero, Choi y Waisgrais (2010) indican como determinantes del fracaso escolar según variables personales, familiares y sociales y resultados en las pruebas de ciencias en PISA (2012) los siguientes:

- repeticiones,
- varones,
- inmigrados con otra lengua materna,
- nivel socioeconómico bajo, padres y madres pasivos y bajos y mal usados recursos educativos,
- grupos homogéneos como criterios de creación de grupos,
- no llegar a un nivel 2 en ciencias del PISA.

Poy (2010) indica que las variables que influyen en el fracaso escolar son la trayectoria escolar del alumnado, el estrés sufrido ante los exámenes, las expectativas personales, los hábitos de estudio, el nivel socioeconómico familiar y de la región, nivel educativo de la familia, el género del alumnado y la nacionalidad o grupo étnico de origen.

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.

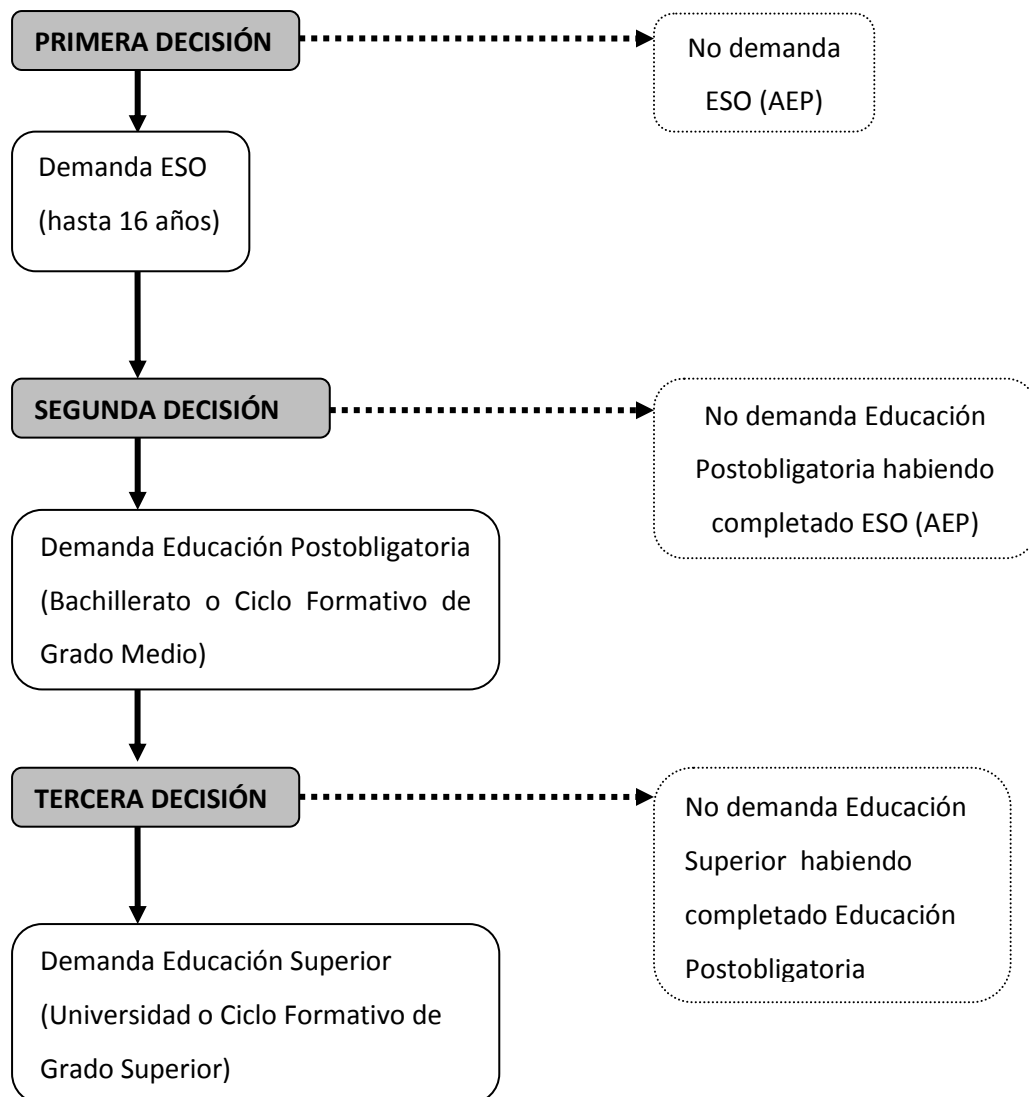


Figura 20. Planteamiento de las opciones educativas de los individuos a partir de los 16 años en España (2007.) Fuente: Calero, y otros. (2011a)

Calero, Gil y Fernández (2011) realizan un estudio sobre los costes del abandono escolar. Usan para ello, la Encuesta de Condiciones de Vida del 2007 y sobre ésta agrupan las diferentes razones del alumnado para decidir estudiar la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las variables que influyen en dicha decisión, según los anteriores autores, destacan el nivel de educativo de la madre, el número de desempleados en el hogar, la densidad de la población en la zona y el número de hermanos pequeños en el hogar. Sin

embargo, no parecen influir de forma significativa el sexo, la situación laboral del padre y la tasa de desempleo juvenil.

A pesar de estos resultados, no todos los investigadores están de acuerdo con tales conclusiones como hemos visto a lo largo de este apartado.

El alumnado que decide estudiar educación postobligatoria se ve influenciado por el nivel socioeconómico de la familia, el nivel educativo de la madre y la tasa de desempleo juvenil. Un aspecto familiar fundamental que señala Márquez (2014) es la falta de control parental ejercida en la adolescencia en comparación con edades anteriores que puede provocar en el alumnado mayor riesgo de fracaso escolar.

En este caso no parece influir el número de hermanos pequeños en el hogar ni la profesión del padre. Sin embargo, el ser inmigrado presenta mayor riesgo de abandono educativo temprano, sobre todo, si tu país de origen no es comunitario (figura 21).

Nacional	27,48
Extranjero UE-27	43,09
Extranjero no UE-27	45,19

Figura 21. Tasas de abandono escolar prematuro en función de la nacionalidad. Fuente: Calero, y otros (2011a).

En relación a causas personales, entre otras, García (directora del Centro de Optometría Internacional) cree que un tercio del alumnado que fracasa escolarmente sufre disfunciones visuales por lo que las revisiones ópticas deberían iniciarse antes de finalizar el primer año de vida (*De la Villa, 2010*).

Dificultades como las refractarias producen limitaciones en la visualización de la pizarra, las acomodativas reducen a largo plazo el rendimiento académico y la baja motricidad ocular provoca menor eficacia en la lectura y estudio.

El colectivo Lorenzo Luzuriaga elaboró en 2012 un Informe sobre fracaso

escolar en las autonomías y señalaba como principales causas las exógenas como ajenas al sistema (género, capacidad intelectual, minorías étnicas) y endógenos (políticas del Estado). Es en estos últimos en los que podemos actuar con mayor capacidad de modificación según dicho informe.

Como hemos visto, son muchas y variadas las hipótesis que se manejan en relación a la casuística del fracaso escolar y abandono educativo temprano por lo que cualquier intento de prevenirlo o erradicarlo debe partir de un conocimiento extenso del problema y un plan de acción integral interviniendo en todos los factores nombrados.

1.6. 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.

La normativa en este caso, como ya describimos en su momento, es clara en este aspecto marcando tareas para agentes concretos y procesos específicos. Básicamente, la legislación, señala que el tutor es el responsable de controlar la asistencia del alumno en clase e inicia las primeras actuaciones para paliar el problema contactando con la familia.

En caso de no solucionarse, el tutor da traslado del asunto al equipo directivo y éste eleva el caso a los equipos técnicos y comisiones creadas por ley para trabajar el

absentismo. Estas comisiones, como ya hemos visto, están formadas por diferentes agentes, no sólo del Centro escolar sino también externos como servicios sociales y otros. Estas comisiones tienen encargado la tarea de nuevos contactos con las familias de manera más persistente, entre otras, para intentar concienciar a las familias de la importancia de la escolarización y que los menores vuelvan al centro.

En último lugar y, en caso de que el problema persistiese, estas comisiones elevarían el caso a instancias judiciales superiores. Estas actuaciones son las 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.

Sin embargo, en relación a la prevención expresa del abandono escolar existen pocas medidas concretas.

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 Programas de Cualificación Profesional Inicial, 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.

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 22).

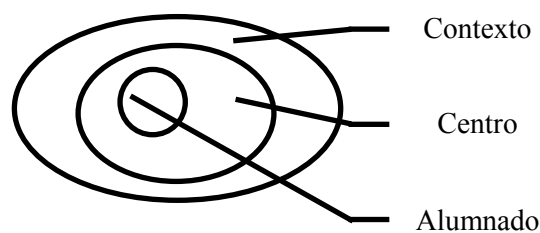


Figura 22. Áreas de intervención contra abandono educativo temprano

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 éstos 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 la prevención, explicitando los tiempos, los espacios escolares y la diferencia curricular e incrementando y diversificando las experiencias de relación entre padres o familiares de los alumnos 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., radicadas 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, de los profesores y de los alumnos 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. Los centros deben adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad y trabajar colegiadamente con los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo tanto de forma directa como indirecta.

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 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.

En el IES Quatre Cantons de Barcelona (Bergós, 2012) desarrollan el currículum por trabajos globalizados con Centros de Interés en el que se engloban los contenidos de Ciencias Naturales y Sociales, Educación Plástica y Visual, Educación para la Ciudadanía y las optativas. En ellos el alumnado es protagonista autónomo del aprendizaje desarrollando tareas de investigación, intercambio de información con compañeros/as y profesorado y de extensión o divulgación de los resultados. El director, Grau quiere crear un centro en el que el alumnado no pierda la ilusión por aprender con la que entran el primer día en el IES.

Además, organizan Comisiones con dos horas de trabajo semanales y que pueden estar dedicadas a desarrollo personal, colaboración con la Comunidad, mantenimiento y mejora de los espacios, etc.

Según el estudio sobre fracaso escolar que el colectivo Lorenzo Luzuriaga elaboró en 2012 se puede llevar a cabo una serie de medidas para prevenir dicho fracaso como:

- Aumentar la calidad de la educación temprana de 0/6 años como cimiento de toda la escolarización, mejorar la atención personalizada Primaria con adecuados diagnósticos cuando sean necesarios y una efectiva acción tutorial.
- Revisar la política de repeticiones porque ya avisa PISA (2012) que el elevado número de repetidores en España no garantiza el éxito escolar porque no se recuperan. Según Tiana (2011), España es uno de los países en los que más se utiliza la repetición como estrategia pedagógica aunque sin conseguir mejorar así los resultados del alumnado. La atención personal en la Educación Secundaria debe ser mejor con un currículum práctico y compatible con el aprendizaje en la vida diaria y fuera de las aulas.
- Es necesario que las administraciones se tomen en serio este tema y estudien, por ejemplo, porque existen Comunidades Autónomas con muy bajo fracaso escolar y otras con muy alto porcentaje.
- El profesorado es otro talón de Aquiles de nuestro sistema, se hace necesaria una formación pedagógica más generalista para todo el profesorado independientemente del nivel a impartir, un sistema de formación continua productivo y un sistema de selección en el que la motivación y capacitación cuenten.

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.

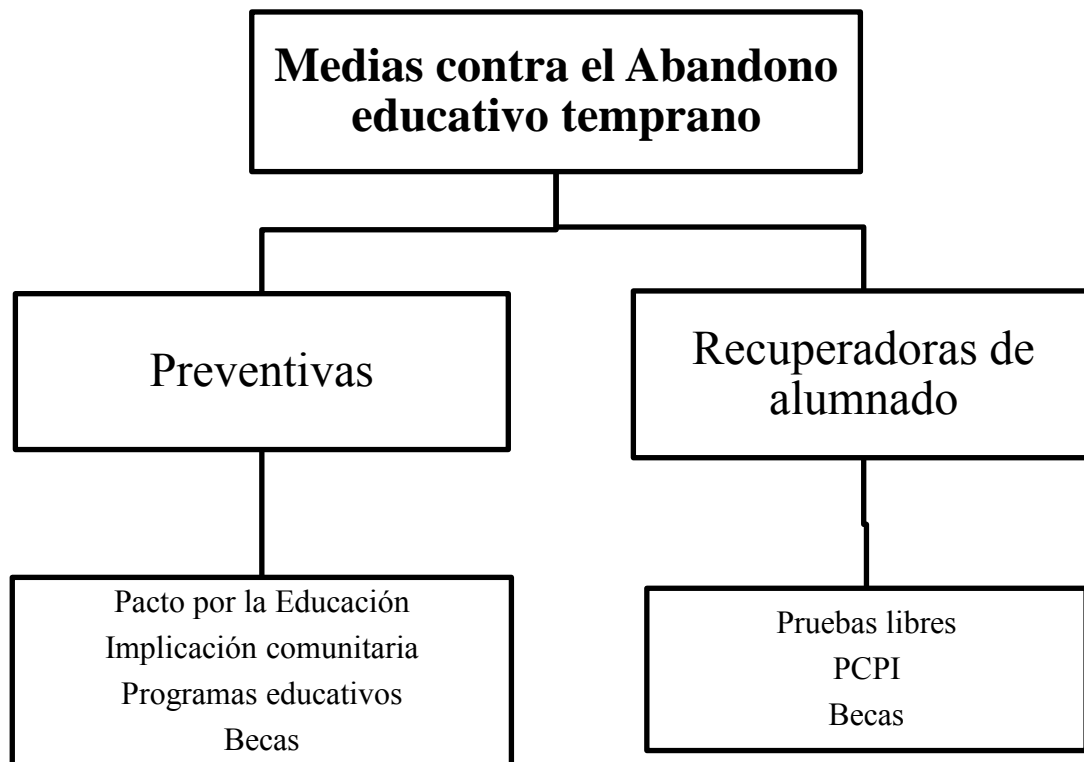


Figura 23. Medidas contra el Abandono educativo temprano

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 pretender crear entornos de prevención en los centros educativos a través de la mejora de las relaciones personales, el desarrollo del currículum, la 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 éste 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. La normativa actual de este Plan son las *Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad* del 29 de septiembre del 2014 regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento de Escolar y del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes. Esta normativa se ampara en uno de los principios de la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, concretamente se refiere al principio de equidad garantizando el acceso y permanencia en el sistema educativo a todo el alumnado.

En los años 2011 y 2012 (según el periódico *Escuela* del 4 de octubre del 2012), el presupuesto de Educación en España cayó más de un tercio. La más perjudicada es la Educación Compensatoria destinada a alumnado con dificultades que retrocede un 68,6% en los presupuestos. Le siguen los presupuestos de Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas que pierden 67,3 millones de euros.

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) que han obtenido resultados diferenciados por Comunidades Autónomas pero que, en general, como afirma el ex Director General de Formación Profesional Miguel Soler,

han sido tremendamente positivos ya que, además de ofrecer esa cualificación mínima necesaria para incorporarse al mercado laboral permitía también la posibilidad de titulación para continuar estudios.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial quedaban regulados por la Orden 24 de junio del 2008. En ella se señalan los fines que persigue tal medida como son:

- Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.
- Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.
- Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.
- Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado.
- Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación sociolaboral personalizados del alumnado.

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.

Estos programas iban destinados para alumnado mayor de 16 años y menores de 21 que presentasen riesgos de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación o abandonarla prematuramente. Excepcionalmente, también podía acceder el alumnado mayor de 15 años que se encuentre en las mismas circunstancias y ya haya repetido en la etapa.

El currículum de estos programas estaba estructurado en módulos obligatorios (formación general y formación específica en cualidades profesionales del perfil que desarrolle el programa) y voluntarios que se desarrollarán en el segundo año para facilitar el acceso al título de la Educación Secundaria Obligatoria.

Actualmente, tal y como hemos comentado en el apartado de Normativa, los Programas de Cualificación Profesional Inicial están siendo 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. Como ya hemos señalado, 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).

Otra de las medidas han sido los *Programas de Diversificación Curricular* a través de los cuales, el alumnado con dificultades a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria podía formar parte de estos programas y obtener la titulación en Educación Secundaria Obligatoria tras superar el programa.

La Orden 25 de julio del 2008 regulaba los Programas de Diversificación Curricular como medida de atención a la diversidad a nivel de Centro. El objetivo de estos programas es que el alumnado con dificultades de aprendizaje detectadas en su

escolarización de Educación Secundaria Obligatoria pueda conseguir la titulación para continuar sus estudios.

Los Programas de Diversificación Curricular se desarrollaban a lo largo de dos cursos y correspondían a 3º y 4º ESO. El alumnado podía incorporarse en el primer año o segundo, dependiendo de en qué momento de su escolarización se detectaran las dificultades que impidan su desarrollo óptimo con el programa ordinario.

En currículum en estos programas se estructuraban en dos ámbitos principalmente (ámbito sociolingüístico con contenidos de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura y el ámbito científicotecnológico con contenidos de Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnologías). Además de los ámbitos, el alumnado de este programa cursaba otras materias y optativas. Los ámbitos se desarrollaban sólo con el grupo de alumnado del programa y el resto de materias con sus compañeros/as de los grupos ordinarios.

El apoyo estribaba en que se reduce la ratio, el profesorado de los ámbitos pasa muchas horas con el grupo y permite conocerlo mejor y ayudarles más y además, se trabaja la globalidad del aprendizaje que potencia el desarrollo del alumnado.

Actualmente siguen desarrollándose estos Programas aunque sólo en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria hasta el curso 2016/17 cuando se extinguirá definitivamente como resultado del calendario de aplicación de la LOMCE. Esta nueva Ley Orgánica sustituye estos Programas por Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento a realizar en 2º y 3º. La estructura de los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento se mantiene en ámbitos, muy parecida a los Programas de Diversificación Curricular. La novedad principal estriba en que estos Programas se cursan en 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria devolviendo al alumnado que supere 3º en estos Programas a 4º 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 4º 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. En el curso 2015/16 se han iniciado los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento en el curso 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.

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.

En relación a las *pruebas de acceso a la Formación Profesional* para personas que no cumplen los requisitos de acceso a dichas enseñanzas establecidos por normativa. La Orden 23 de abril del 2008 es la que regula todo el proceso para estas pruebas.

A las pruebas de acceso para Ciclos Formativos de grado medio pueden presentarse las personas que cumplan 17 años en el año natural de realización de las pruebas y consta de tres exámenes correspondientes a las áreas de comunicación, social y científico-tecnológica.

A las pruebas de acceso para los Ciclos Formativos de grado superior pueden presentarse las personas que cumplan 19 años en el año natural de realización de las pruebas y está basada en dos partes. En la primera, se examinarán de contenidos generales (Lengua, Matemáticas y Lengua extranjera) y una segunda parte específica en

la que se examinarán de diferentes contenidos agrupados en tres bloques dependiendo de qué estudios quieran cursar posteriormente.

Para el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria por agotar el límite de edad para permanecer en ella y no consigue la titulación puede realizar una *prueba libre* como oportunidad de conseguir dicho título. Pueden presentarse a estas pruebas el alumnado con 18 años en el año natural de realización de la prueba y está estructurada en tres ámbitos (comunicación, científico-tecnológico y social).

La Orden que regula las pruebas libres es la del 8 de enero del 2009 y fija dos convocatorias anuales. Hasta el curso 2014/15, existían dos convocatorias para esta prueba, sin embargo, en el curso 2015/16 se reducen a una única convocatoria en septiembre.

Los centros educativos de E. Secundaria pueden organizar *pruebas libres para el título de ESO en los dos cursos siguientes* a que el alumnado finalice la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación y agotando la edad límite de permanencia en la etapa siempre que el máximo de materias pendientes que tenga sea de 5.

La LOMCE está aún pendiente de desarrollar y concretar por lo que desconocemos los cambios que puedan sufrir las pruebas anteriormente comentadas.

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.

La Orden 10 de agosto de 2007 regula la *Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas* (ESPA), es decir, alumnado mayor de 18 años sin el título o de 16 años que demuestre determinadas circunstancias personales como ser deportista de alto rendimiento, tener un empleo remunerado que no le permita acudir al centro educativo en horario ordinario o circunstancias excepcionales de enfermedad.

El currículo de la educación secundaria obligatoria para personas adultas se estructura en los niveles I y II, organizados de forma modular en tres ámbitos, y secuenciados de forma progresiva e integrada. En cada nivel, los ámbitos constan de tres módulos de contenidos de carácter interdisciplinar.

Los ámbitos a que se refiere el apartado anterior son los siguientes:

- **Ámbito científico-tecnológico**, que tiene como referente curricular los aspectos básicos del currículo de las materias de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Tecnologías y los aspectos relacionados con la salud y el medio natural de la materia de Educación Física.
- **Ámbito de comunicación**, que tiene como referente curricular los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera.
- **Ámbito social**, que tiene como referente curricular los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía, y los aspectos de percepción correspondientes a las materias de Educación Plástica y Visual y Música.

La organización de estas enseñanzas permitirá su realización en dos años y se oferta en modalidad presencial, semipresencial y a distancia.

La Orden 24 de septiembre del 2007 regula la creación de Redes de Centros de Educación Permanente para facilitar el contacto y coordinación entre todos los centros que desarrollen este tipo de enseñanzas. Entre éstos, además de la Educación Secundaria Obligatoria, también existen los de Formación Profesional y Bachillerato para personas adultas.

También existe otra 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.

La Orden 29 de septiembre del 2008 regula las enseñanzas de *Bachillerato para Personas Adultas* en las modalidades de presencial, semipresencial y a distancia. El currículum se ajusta al de Bachillerato en cuanto a materias y modalidades.

Existe modalidad de adultos en Bachillerato y Formación Profesional así como pruebas libres para obtener la titulación de estos estudios. La Orden del 26 de agosto del 2010 regula las *pruebas libres para la obtención del título de Bachillerato para personas mayores de 20 años*. Esta prueba contiene una parte de materias comunes, otra de modalidad y otra de optativas al igual que el currículum ordinario de Bachillerato.

Por su parte, la Orden 8 de octubre del 2010 y la Orden 21 de diciembre del 2012 regula las *pruebas para la obtención de la titulación de Técnico y Técnico Superior*. La prueba se dividirá en tantos módulos como se exija para la obtención de la titulación. No todos los ciclos formativos permiten la obtención libre de titulación.

El alumnado que puede acceder a estas enseñanzas es el mismo que el que puede acceder a la Educación Secundaria de Personas Adultas, es decir, los mismos límites de edad y posibles circunstancias personales.

La Formación Profesional para Personas Adultas en su modalidad semipresencial y a distancia queda regulada por el Decreto 359 de 2011 desarrollándose la primera en los centros autorizados para tal fin y la segunda en el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía creado a través de este mismo Decreto. En la misma norma también se regulan la modalidad a distancia de las enseñanzas de idiomas y deportivas.

Con anterioridad, la Orden 30 de abril de 1999 ya regulaba las enseñanzas de determinados *ciclos formativos para personas adultas*.

Todas estas modalidades de enseñanzas también podrían sufrir modificaciones por la LOMCE a medida que ésta norma vaya implantándose en dichos niveles educativos.

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*. Según *El País* del 19 de octubre del 2012, la consejera de Educación Mar Moreno, tuvo que suavizar los requisitos tras la primera convocatoria porque sólo 54 personas pudieron acceder a dicha ayuda. La convocatoria de 2015 queda regulada por la Orden 24 de septiembre del 2015.

La primera de las becas ya mencionadas forma parte del Plan de Apoyo a las Familias de la Junta de Andalucía. Con objeto de compensar la ausencia de ingresos como consecuencia de la dedicación de la persona solicitante al estudio, el alumnado que curse estudios oficiales de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio de formación profesional inicial podrá obtener una beca de 6.000 euros anuales por curso escolar.

Para su obtención será necesario participar en la convocatoria general de las becas y ayudas al estudio reguladas en el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas, y, además:

- Reunir los requisitos específicos para ser beneficiario del componente de compensación de las becas en las enseñanzas postobligatorias.
- Tener una renta y, en su caso, patrimonio familiar que no superen los umbrales que se establezcan anualmente.
- No estar realizando actividad laboral alguna, por cuenta propia o ajena, ni estar inscrito, como demandante de empleo, en cualquier oficina del Servicio Andaluz de Empleo.
- Haber obtenido evaluación positiva en todas las materias del curso anterior.

La cuantía de 6.000 euros por curso escolar se devengará a razón de 600 euros por mensualidad. Los resultados académicos del alumnado son uno de los requisitos principales a la hora de beneficiarse de dicha ayuda.

Además de esta ayuda económica el *Plan de Apoyo a las familias andaluzas*, regulado por el Decreto 137/2002 ampliado por el Decreto 18/2003 y modificados ambos por el Decreto 59/2009, 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,
- becas para estudios universitarios.

En la financiación de todas estas medidas participa la Junta de Andalucía según unos criterios establecidos compartiendo costes con las familias en algunos casos y, en otros, asumiendo la totalidad de éstos. Actualmente (2015-16) sigue vigente dicho Plan aunque con recortes.

En cuanto a la *beca de segunda oportunidad* de la Junta de Andalucía va dirigida específicamente al sector de población afectado por el denominado abandono educativo temprano y tiene como finalidad facilitar la reincorporación al sistema educativo andaluz de los jóvenes de entre 18 y 24 años que abandonaron el sistema educativo sin obtener las titulaciones de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio y que se encuentran en situación de desempleo, dotando a este alumnado de los medios económicos necesarios para hacer frente a la ausencia de ingresos como consecuencia de su dedicación al estudio.

La Orden de 25 de julio de 2011 establece las bases reguladoras de la Beca Andalucía Segunda Oportunidad modificada por la Orden 31 de julio del 2012. La convocatoria del 2015 de esta beca salió publicada el 11 de septiembre de 2015 en BOJA.

Los requisitos para ser beneficiarios son:

- Participar en la convocatoria de becas y ayudas al estudio de carácter general para enseñanzas no universitarias reguladas en el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.
- Pertener a una unidad familiar en la que todos sus miembros estén empadronados en un municipio de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Tener entre 18 y 24 años cumplidos a 31 de diciembre del año en que se realice la convocatoria, o hasta 25 años cumplidos a 31 de diciembre del año en que se realice la convocatoria en el supuesto de renovación de la beca objeto de la presente Orden.
- No estar en posesión ni reunir los requisitos legales para la obtención de un título del mismo o superior nivel al correspondiente al de los estudios para los que se solicita la beca.
- No haber estado matriculada en alguna de las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, durante el curso escolar anterior a aquel para el que se realiza la convocatoria, salvo en el supuesto de renovación de la beca objeto de la presente Orden.
- Estar matriculada del curso completo en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria para personas adultas, bachillerato o ciclos formativos de grado medio de formación profesional inicial o de artes plásticas y diseño.
- Figurar inscrita como desempleada demandante de empleo en cualquier oficina del Servicio Andaluz de Empleo.
- No estar percibiendo prestación por desempleo de nivel contributivo.
- Carecer de rentas de cualquier clase superiores al setenta y cinco por ciento del «Indicador público de renta de efectos múltiples» (IPREM) anual, excluida la parte proporcional de la pagas extraordinarias, correspondiente al año en que se realice la convocatoria. Se entenderá cumplido este requisito siempre que la suma de las rentas de todos los integrantes de la unidad familiar, dividida por el número de miembros que la componen, incluida la persona solicitante, no supere el 75 por ciento del IPREM. A estos efectos,

computará como renta el importe de los salarios sociales y las rentas mínimas de inserción.

Los requisitos señalados en el apartado 1 deberán mantenerse durante todo el período que abarque el curso académico para el que se concede la beca.

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 convocatoria para 2015 queda regulada por la Resolución 15 de septiembre de 2015.

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 éstas. Además, el alumnado que presenta dificultades en 1º 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.

De hecho, Marqués en el periódico *Escuela* del 15 de mayo del 2015, señala que los exámenes externos de 4º de la ESO y de 2º Bachillerato certificarán que todo el

alumnado tiene los mismos conocimientos pero cerrarán puertas y condicionarán que muchos sigan estudiando.

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.

Pallás (Europa Press, 28/09/2012), profesor del Conservatorio Superior de Valencia, propone la *educación musical* como intervención de éxito contra el fracaso y el abandono escolar. Así lo ha demostrado en la investigación que ha realizado con alumnado absentista de entre 15 y 18 años en 2012.

Pallás afirma que la música sirve de catalizador de emociones e impulsos agresivos, canaliza la afectividad de los adolescentes, fomenta el respeto y cohesiona al grupo al crear lazos de interacción entre ellos/as.

Una de las conclusiones más interesantes del estudio sobre educación musical es que este tipo de actividades tiene una incidencia directa en la reducción de la tasa de abandono escolar, uno de los indicadores más claros de riesgo social.

Llopis (2011), partiendo de los principios de la pedagogía crítica realizó durante los cursos 2008/09 y 2009/2010 en el Instituto Educación Secundaria Violant de Casalduch de Benicàssim un musical con el alumnado de dicho centro sobre el fracaso escolar desde la perspectiva y cultura del alumnado adolescente y su realidad contextual. Éste musical involucró a gran parte del alumnado del centro y se convirtió en una práctica educativa de éxito no sólo en la materia de música sino en el desarrollo global del alumnado. Esta obra se ha traducido al castellano y desarrollado en el Instituto Educación Secundaria Tierno Galván de Alcalá de Guadaíra en 2010 por el profesor José Manuel Acuña obteniendo igualmente gran éxito en la comunidad educativa.

Todas estas experiencias o medidas para luchar contra el absentismo podemos clasificarlas según sea su finalidad. Así tenemos medidas para prevenir como avisar inmediatamente a la familia cuando ha faltado un menor, informar a los padres/madres sobre las normas del Centro en relación a ausencias y justificaciones de éstas, iniciar protocolos de actuación sobre el absentismo.

Otras medidas van destinadas a sancionar el hecho como la comunicación del caso a la policía local o servicios sociales, la bajada de notas en el alumno como consecuencia de sus ausencias, la charla del tutor o equipo directivo con la familia y la repetición.

Sin embargo, también existe un grupo de medidas que son las inclusivas que, según nuestra opinión son las más favorables a la hora de prevenir realmente el problema de forma primaria. Estaríamos hablando de medidas como un currículum flexible en el que todos los alumnos/as encuentren posibilidades reales de aprendizaje, el contacto permanente del aula con el contexto para que los aprendizajes sean cercanos y prácticos, la comunicación fluida con la familia no sólo por el hecho de mantenernos informados sobre anomalías en éstas sino para sensibilizar sobre la importancia de la educación y la preocupación del profesorado por todos los alumnos/as, un buen clima de aula donde los alumnos/as se sientan queridos y respetados y deseen ir a la escuela diariamente o coordinación entre los diferentes profesores/as a la hora de intercambiar ideas y recursos para mejorar su práctica docente...

Rudduck y Flutter (2007) hablan de medidas para transformar las escuelas que serían notablemente beneficiosas para prevenir el abandono temprano desde la inclusión y de forma primaria. Ellas hablan de dar la voz al alumnado, de tener en cuenta sus ideas, de analizar qué tipo de alumnado queremos tener realmente y evaluar si estamos luchando por ello, de educar en la ciudadanía, de dar responsabilidades y autonomía a

los alumnos/as, etc. En definitiva, hablan de no menospreciar el potencial de los alumnos/as.

Desgraciadamente éstas últimas son las menos fomentadas por la normativa, equipos directivos y administración en general quedando relegadas a la buena voluntad de cada profesor/a. Podemos ver de forma más gráfica todas estas medidas en la siguiente figura.

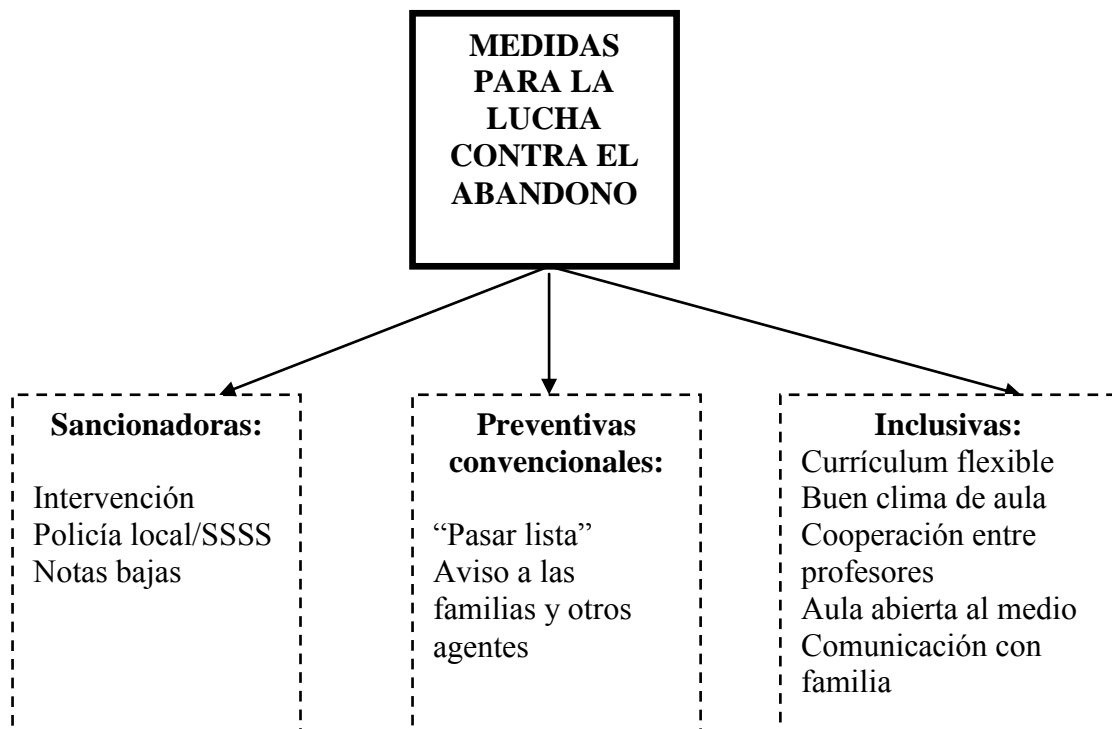


Figura 24. Medidas en la lucha contra absentismo y abandono educativo temprano

Para Sáez (2005), los principios de intervención en el abandono serían la mediación para facilitar la comunicación entre familia y centro escolar, la coeducación, la prevención con programas y planes y la intervención directa sobre las propias causas del absentismo.

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 sólo al aula,
- el objetivo educativo principal debe ser el aprendizaje comprensivo, con sentido para el alumnado,
- debe existir deseo de cambio,
- es imprescindible el compromiso del equipo directivo

Teixidor (2013), por su parte, presenta como aspectos clave para el éxito educativo en un centro:

- Un equipo directivo proactivo, capaz de delegar creando conciencia de grupo.
- Una propuesta curricular y metodológica ecléctica, clara y abierta.
- Una conciencia comunitaria, reflexiva e indagadora.
- Una formación sentida, vinculada a proceso de mejora.
- Una comunicación externa fluida, abierta y documentada.
- Toda la comunidad educativa, inmerso en un proceso.
- El centro como una forma de inteligencia colectiva.

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 ésta 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 interdisciplinarios de gran magnitud (duración de cinco años y gran magnitud). Uno de estos proyectos se convocó para las Ciencias Sociales entre 2002-06 concediéndose sólo a INCLUD-ED (2006-11) 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 y exclusión social. INCLUD-ED desarrolla una metodología comunicativa-crítica que no sólo 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).

La investigación europea INCLUD-ED incluye las comunidades de aprendizaje y otras medidas para reducir el abandono educativo temprano. Medidas que recomienda la Comisión europea igualmente a través de Resoluciones como la relacionada con la educación de hijos inmigrantes de 2009 u otras para evitar el incremento de desigualdades socioeducativas en 2010.

Además, en España se han desarrollado otras investigaciones basadas en el INCLUD-ED desde el antiguo Centro de Innovación y Documentación Educativa (CIDE) o dentro del Plan Nacional de I+D+I en 2009.

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* (dentro, no fuera), no sólo 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 heterogéneos
 - adaptaciones metodológicas no significativas
 - optatividad inclusiva teniendo todos derecho a las mismas
 - extensión del tiempo de aprendizaje con actividades académicas adicionales
- *Participación decisoria y educativa de las familias* ya que la implicación de éstas 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 éstos 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.

Según, Pérez Gómez (2012), las buenas prácticas en la escuela deben tener en cuenta la contextualización del aprendizaje ofreciendo oportunidades de aplicación de lo

aprendido. Además, es necesario diseñar un currículum flexible, con posibilidad de adaptarse a diferentes intereses y primando la calidad por encima de la cantidad de conocimiento. El currículum debe ayudar al alumnado a ser ciudadanos activos y con pensamiento crítico, algo fundamental para paliar desigualdades sociales. El conocimiento debe ser algo vivo y el aprendizaje holístico.

Por otra parte, este autor señala que los centros educativos deben ser centros de calidad con espacios y ratios de calidad. Las escuelas deben ser lugares en los que crecer y desarrollarse como personas que conviven en comunidad. Las buenas prácticas y su evaluación deben ir dirigidas a los procesos que conllevan resultados pero no sólo a los productos finales ni sólo a los resultados numéricos.

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 25.

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 25. 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.

Además de las prácticas ya comentadas, analizaremos otras que la bibliografía aporta como inclusivas y que favorecerían la prevención primaria del abandono escolar temprano.

En este sentido, Rodríguez Espinar (2011) propone actuaciones paternalistas de forma que haya un aprovechamiento cíclico de los recursos y agentes que forman parte del proceso educativo desde un punto de vista global y contextual. Así, no sólo se invierte sino que, sobre todo, se revierte en educación. Estas medidas requieren un proyecto común básico y la implicación de todos los agentes así como una coordinación compartida.

Por su parte, Fidel Jerónimo (orientador) y Noelia Arenas (Jefa de Estudios) del IES Padre Juan de Mariana (Toledo) nos cuentan en el Monográfico del periódico *Escuela* (Mora y De Vicente 2012) algunas de las medidas desarrolladas en su centro desde una óptica inclusiva para prevenir el fracaso escolar, absentismo y abandono educativo temprano.

Entre las anteriores podemos destacar:

- *Seguimiento individual* de las tutorías por parte del tutor y a través de una ficha de seguimiento diseñada para tal efecto.
- Reuniones semanales de *coordinación entre orientador y tutores* para poder detectar dificultades de forma temprana y poner en marcha los mecanismos de acción necesarios de forma coordinada.
- *Reuniones de coordinación al principio de curso con todos los tutores y profesorado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria* por parte de Jefatura de Estudios y Orientación para dar orientaciones generales al profesorado sobre las necesidades típicas de estos cursos y métodos de acción eficaces.
- Uso compartido de la *agenda escolar* como medio de comunicación con familias y profesorado.
- *Seguimiento exhaustivo de faltas de ausencia y retrasos.*
- *Reuniones con familias en el período de matriculación* para información previa a éstas de forma que se puedan prevenir dificultades iniciales.
- *Reuniones con familias al inicio de curso* y, al menos, una al trimestre.
- *Llamadas constantes a casa* para mantener a la familia informada de cualquier eventualidad.
- *Atención a las familias* por parte de todo el profesorado.

- Consejos de aula formados por unos cuantos alumnos/as que sirven de *mediadores* en el grupo.
- *Junta de delegados* en el centro con papel activo en el funcionamiento del mismo y toma de decisiones.
- *Asistencia de alumnado en los primeros minutos de las sesiones de evaluación* para poder transmitir al grupo información global del equipo educativo.
- *Orientación académica personalizada.*
- *Plan de tutorías individualizadas* para determinados alumnos/as.
- *Planes de trabajo individualizados para alumnado repetidor.*
- *Uso de plataformas virtuales para comunicación con familias.*

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, animale 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 sólo 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*. Éstas, 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.

Según la Red de Comunidades de Aprendizaje en www.comunidadesdeaprendizaje.net, todo proceso transformador, es decir, toda comunidad de aprendizaje pasa por tres fases diferenciadas.

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. Esta información puede proceder del Centro de Profesorado de la zona o de alguna otra entidad experta. 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.

Otros autores como Padrós, Duque y Molina (2011) señalan diferencias en cuanto a las fases de estos proyectos:

1. Sensibilización en la que se ofrece información a la comunidad educativa
2. Decisión consiguiendo el compromiso de los participantes
3. Sueño, en la que todos y todas idealizan el tipo de escuela que desean tener y vivir.
4. Prioridades, en la que se seleccionan las actuaciones a llevar a cabo en función de los sueños expuestos.

Las Comisiones mixtas entre los diferentes agentes implicados en la educación de una comunidad desde familias a profesorado y agentes externos como Asociaciones, Ayuntamiento, Centro de Salud y un largo etcétera son la clave de las Comunidades de aprendizaje.

Algunas de estas Comisiones surgen inicialmente para paliar el absentismo y existen varios tipos no incluyendo todas a los mismos agentes. De hecho, las más tradicionales según las autoras anteriores, no suelen incluir a las familias.

Para garantizar el éxito de una Comunidad de Aprendizaje es necesaria una alta implicación de sus participantes e incluyendo 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 estas Comunidades, dentro de las aulas se crean grupos de trabajo interactivos compuestos por 5-6 alumnos/as y un adulto por cada uno de estos grupos. El profesorado es quien coordina la actividad y cada grupo tiene un tiempo

predeterminado para poder trabajar una parte del contenido a aprender con una puesta en común posterior de forma que el alumnado aprende de su propia experiencia y de la de los compañeros/as. Suele existir también agrupamiento de materias dependiendo de la organización del centro y currículum.

Otra de las características de las Comunidades de Aprendizaje suele ser el aprovechamiento de las bibliotecas por la propia comunidad con un horario y programación de actividades más amplios que en los centros ordinarios.

Estas comunidades se inician en Barcelona en 1978 y desde aquí se van extendiendo por toda España. Según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), los principios en los que se basan estas comunidades son los del aprendizaje dialogado como medio de tomar decisiones y aprender.

En Andalucía, existen unos varios 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.

Según la anterior Orden, todas las investigaciones educativas avalan que la participación es un elemento cualitativamente muy relevante en la mejora de los rendimientos y consecuentemente en el éxito escolar. La corresponsabilidad en los aprendizajes implica y desarrolla sentimientos de pertenencia, de vinculación, de colaboración y de compromiso con la mejora. Por ello, fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, alumnado, familias y sociedad es algo

más que una moda u oportunidad y se muestra en la actualidad como una condición esencial para la eficacia y el éxito educativo.

Además, esta participación e implicación de las familias y de la comunidad, genera un incremento de las expectativas de éxito contribuyendo con ello a la disminución del fracaso escolar y de la exclusión social (Elboj y Niemela, 2010).

Según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la anterior normativa, una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación que desde los centros educativos y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado en el éxito escolar y, en el cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familia, asociaciones y voluntariado.

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 escolar 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.

La implantación y el desarrollo de un proyecto de Comunidad de Aprendizaje dentro del reconocimiento de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía implica asumir los siguientes compromisos por parte del centro:

- Formación previa sobre los contenidos y desarrollo de la propuesta.

- Recogida de las propuestas de transformación aportadas por todos los sectores participantes y concreción de prioridades.
- Aceptación del inicio del proyecto por los diferentes sectores implicados.
- Constitución de comisiones mixtas de trabajo compuestas por miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa para la puesta en marcha, gestión y desarrollo del proyecto.
- Realizar procesos de evaluación y propuestas de mejora.

Además, si un centro desea desarrollar una Comunidad de aprendizaje y que ésta sea reconocida como tal por la Consejería de Educación, debe realizar un proyecto de inscripción en el que consten, al menos los siguientes aspectos:

1. Descripción de las características de la comunidad social o entorno en el que se desarrollará el proyecto
2. Análisis de los factores y ámbitos prioritarios de intervención socioeducativa para el desarrollo del currículum
3. Objetivos que se pretenden alcanzar
4. Calendario de puesta en marcha de las fases que se contemplen en el proyecto
5. Desarrollo de las actuaciones para cada uno de los ámbitos de actuación
6. Organización del centro para el desarrollo de las actuaciones descritas en el proyecto
7. Medidas, estrategias y contenido de la formación necesaria para el desarrollo del proyecto
8. Características de la intervención de las diferentes entidades y personas del entorno comprometidas con el proyecto, las cuales establecerán con el centro un compromiso de participación. El proyecto podrá contemplar la

posibilidad de futuras incorporaciones al mismo por parte de otras entidades colaboradoras.

9. Establecimiento de indicadores específicos que junto a los indicadores homologados establecidos por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa para el correspondiente tipo de centro, permitan la evaluación del proyecto.

Según la Comunidad Europea en el artículo de Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010), las Comunidades de Aprendizaje son centros modelo de “acceso e inclusión en el aprendizaje a lo largo de la vida”. Lo que más destaca de estos centros es la creencia de que el cambio es posible.

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 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.

Al hablar de comprensividad, hablamos así de flexibilidad, de justicia, de comprehensividad, de equidad.

La normativa estatal y autonómica en educación habla de equidad e inclusión ofreciendo vías para adaptar el currículum, autonomía a los centros y profesores y otros. Lo que tendríamos que preguntarnos es si ese discurso y posibilidades llegan luego a la práctica diaria de aula o lo limitamos por compromisos editoriales, falta de recursos, falta de formación, falta de sensibilización o falta de control.

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 éste 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 sólo 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.

Freinet (1973) defendía que la democracia en la sociedad se preparaba con la democracia en la escuela, por ello, Rodríguez (2014) propone las asambleas como estructura decisoria del aula y del centro en la que todos tienen voz y voto a través de sus representantes. Las Asambleas de aula se realizan una vez a la semana para exponer y debatir propuestas, felicitaciones o críticas a las prácticas desarrolladas. En caso necesario se plantea una asamblea extraordinaria. Aquellas decisiones que se escapen de la Asamblea de Aula se llevan a la Asamblea de Delegados. De esta forma, el centro deja de ser ajeno al individuo y se convierte en parte de su identidad (Erikson 1974) porque existe poder en la toma de decisiones sobre lo que en él acontece y que le influye directamente reduciendo así problemas como el absentismo, disrupción o abandono (Wells, 2001 y Weiler, 2012).

En www.bastamag.net podemos ver cómo en Francia, muchas escuelas están transformando sus currículos, prácticas y organización para intentar dar respuestas a los problemas que plantea la educación tradicional, transmisiva, unidireccional y pasiva. Algunas de las prácticas que están llevando a cabo están basadas en la Escuela Nueva: autoaprendizaje, experimentación, relación cercana profesor-alumno, apertura al entorno, eliminación de deberes y participación de las familias.

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.

Significa también, que la comunidad educativa no se ciñe solamente a profesorado y alumnado sino que se incluye a las familias y otras agentes externos como miembros de los centros con capacidad de influir en la vida de éstos.

Igualmente significa, que la escuela se plantea como un espacio abierto y permeable al contexto pero no de forma unilateral sino bidireccional de forma que no sólo la escuela se deja influir por el entorno sino que la escuela tiene capacidad para influir en éste.

Apple y Beane (2000), reconocen que las prácticas educativas de las escuelas se alejan mucho de los valores democráticos pero aun así hacen una compilación de escuelas públicas que sí desarrollan este tipo de educación. En estas escuelas, los alumnos/as participan de la comunidad y en esa participación y relación con el contexto y sus agentes se crean las posibilidades de aprendizaje, un aprendizaje significativo y aplicado.

Según Pérez (Martín, 2013), está demostrado que la mayoría del alumnado no abandona la escuela por el alto nivel de exigencia del currículum sino por el aburrimiento ante la falta de interés y utilidad social de lo que en la escuela se aprende.

Acaso (2013) señala que la educación no puede ser igual que en el siglo pasado. Es necesario desarrollar una educación activa, experiencial y motivadora porque los contextos y prácticas cotidianas del alumnado así lo son. No debe haber una distancia tan enorme entre el aprendizaje en sus contextos y el que se supone realizar en la escuela. Según esta autora, el método de enseñanza-aprendizaje sólo consigue una educación bulímica en la que el alumnado se da un atracón de conocimientos durante la clase para olvidarlos en cuanto sale de ella.

La nueva normativa educativa (LOMCE), bajo criterios de eficacia ha reducido el currículum y condensado en materias tradicionales y centralizadas. Según Hernández (2014) esta situación pone el currículum en manos del mercado (simplifica la evaluación del rendimiento de las escuelas y supone ahorro económico) pero nos olvidamos que lo más importante de la escuela no son los contenidos académicos del currículum sino la aportación a la construcción y desarrollo de la persona, es decir de los futuros miembros activos de la sociedad y esto necesita algo más que matemáticas, lengua y ciencias. Según este autor hay que educar el alma, el civismo, el sentido crítico por lo que no cree que la actual reforma fomente realmente una calidad educativa aunque así se denomine.

Para Fernández Enguita (2014), los contenidos o disciplinas no son ni deben ser compartimentos estancos por lo que debe lucharse por una educación natural y globalizada para mejorar así la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Entre las medidas que las administraciones llevan a cabo para dar respuesta educativa a alumnos que pueden 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 convalecientes durante un periodo prolongado de tiempo.

El médico debe certificar que el menor va a estar convaleciente más de un mes. Algunos de estos niños/as entran y salen constantemente del hospital por lo que la coordinación entre estos maestros y los de las aulas hospitalarias (comentadas más abajo) es fundamental. También debe existir coordinación entre dichos maestros y los del Centro en el que está matriculado el alumnado para que su integración en las aulas del Centro sea fluida y normalizada.

Las Instrucciones del 14 de noviembre de 2013 de la Dirección General de Participación e Innovación educativa regulan esta medida.

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. Se crean estas aulas oficialmente con la LISMI en 1982 para responder al derecho a la educación de estos menores.

Comenzaron en los años 50 con la Orden hospitalaria de San Juan de Dios.

En estas aulas el contacto de los maestros/as con las familias y el personal médico debe ser diario ya que la información que aporten del menor es fundamental para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del menor. Esta respuesta educativa también puede darse en la misma habitación del menor si éste no puede acudir al aula del hospital.

Los maestros/as de estas aulas dependen del Ministerio de Educación. En nuestra Comunidad dependen de la Consejería de Educación y las funciones de estos maestros/as están reguladas por Resolución del 15 de julio del 1995. Además, las Instrucciones de 29 de junio del 2007 regulan esta medida.

Aulas para temporeros: hoy en día, queda regulado el derecho a la educación que tienen los hijos de las familias temporeras en el sentido que está totalmente garantizada la escolarización de estos niños 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 la que habitan las familias hasta los centros 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. Los alumnos de este programa dependen académicamente del CIDEAD (Centro de Investigación y Desarrollo de Educación a Distancia).

El programa se rige por un convenio que el empresario suscribe con el MECD, según el cual el empresario se compromete a habilitar una caravana vivienda para el maestro/a y un aula escolar.

El ser maestro itinerante además de las labores propiamente educativas implica compartir el modo de vida de este colectivo. Las aulas funcionan como una escuela unitaria con las particularidades de la vida itinerante.

A nivel pedagógico se aprovechan todos los recursos que proporcionan los diferentes medios por donde viaja el circo. Al ser alumnado con unas características específicas, el maestro/a se ve obligado a elaborar todo tipo de material didáctico adaptado al contexto y la tarea diaria. A menudo la labor educativa sobrepasa el espacio y el horario escolar. En este sentido, la escuela se configura como un referente cultural importante dentro de la comunidad circense.

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 personales 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 para los que abandonan la escuela.
- Programas del área de cooperación al desarrollo en Brasil apostado por la educación y el desarrollo económico autónomo.
- Programa de radio “en clave pionera” en la SER como espacio de reflexión y diálogo educativo.

La característica más importante de esta Fundación es la pedagogía centrada en el niño/a y adolescente según sus necesidades y ayudándoles a adquirir habilidades y estrategias para amar la vida y a ellos mismos. La relación entre docente y alumnado en esta Fundación es muy estrecha. Existe también alta implicación de la comunidad externa, se realizan auditorías y el eje principal es el fomento de valores como la autonomía, flexibilidad, trabajo en equipo y participación.

En numerosos estudios como los de Blaya (2010) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2004) se expone una propuesta integradora en la que es fundamental la intervención de muchos agentes como la Administración pública

educativa. En este sentido, no se pide tanto inversión como gestión, es decir, formación del profesorado, sistemas educativos más flexibles, mayor oferta de Formación Profesional y de mayor calidad y agentes mediadores entre familias y escuela.

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) defiende 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. 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 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.

Según este autor, no toda la responsabilidad en el fracaso de la educación es de los políticos puesto que piensa que existe una parte de la población que permanece pasiva ante la acción y demasiado activa ante la crítica fácil. La educación no interesa de forma mayoritaria en la población.

En Sudamérica también existe preocupación por el abandono escolar y se han llevado a cabo diferentes medidas para intentar reducirlo aunque no todas están teniendo la efectividad necesitada según señalan Espínola y Claro (2011), Binstock y Cerruti (2005) y Dussel, Brito y Nuñez (2007).

Estas medidas son tanto preventivas como remediales. Entre las primeras podemos destacar las becas BARE y la Subvención Pro Retención (SPR) e intentan ayudar económicamente a las familias con riesgo de abandono con los gastos que supone la escolarización de los hijos e hijas. El Programa Liceos Prioritarios también pretende ofrecer ayuda a través de partida presupuestaria a liceos que recibe a alumnado con dificultades socioeconómicas.

En cuanto a los resultados de estas medidas, en los BARE no se ha podido realizar una evaluación objetiva de eficacia puesto que se han producido errores en la selección del alumnado beneficiario y la muestra era insuficiente. La Subvención Pro Retención tampoco parece haber surtido el efecto esperado puesto que se trata de un presupuesto que se aporta a los centros y no se tiene más control de en qué ha sido empleado. En cuanto al programa Liceos Prioritarios, se ha excluido una gran cantidad de centros que cuentan con alumnado con dificultades socioeconómicas.

En la evaluación de la efectividad es necesario conocer con exactitud qué alumnado está en riesgo potencial de deserción. Por ejemplo, en Chile algunos centros son llamados “escuelas basurero” porque reciben a una gran cantidad de alumnado en estas circunstancias de riesgo. Igualmente, es necesario conocer las diferencias entre las

regiones en las que actuar para identificar necesidades reales. En este sentido, la participación local es fundamental en el diagnóstico de la cuestión.

Sin embargo, hay medidas que han tenido mejores resultados y que están basadas en (Jacinto y Tegiri, 2007):

- la descentralización en la gestión de recursos,
- tratamiento interdisciplinar del problema con la participación de numerosas administraciones,
- sistema de alerta temprana sobre alumnado en riesgo de deserción,
- creación de redes de apoyo comunitarias para dicho alumnado,
- un plan de acción integral en coordinación con la industrial y educación superior
- seguimiento de los casos desertores,
- reflexión sobre el funcionamiento de las escuelas como variables en la deserción,
- apoyo académico a este alumnado con planes individuales,
- especial atención en las transiciones entre etapas,
- implicación de las familias contando con un adulto por alumno en riesgo de abandono para su seguimiento.

Ritacco y Amores (2011), propone como medida de lucha contra el AEP buenas prácticas educativas.

Según Alsina y Planas (2008), las buenas prácticas son aquellas que consiguen los fines de aprendizaje planificados. Para identificar las buenas prácticas, Tharp, Estrada, Stoll Dalton y Yamauchi (2002) sugieren cinco criterios:

- producción conjunta de actividades por medio de la colaboración entre profesorado y alumnado,

- desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar (Cummins, 2002),
- creación de significados en entornos de conversación ideológica,
- planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo,
- contextualización de la enseñanza con experiencias del alumnado.

Tal y como podemos leer en el artículo “Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social” en *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, número 15 del 2001, toda buena práctica según Broomes (1989), está vinculada con el contenido curricular, permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo, supone un reto para la mayoría de los alumnos (se adecua al nivel de todos los alumnos/as), facilita la implicación del alumnado, pretende la búsqueda de respuestas y la generación de buenas preguntas, es flexible y finaliza cuando el alumno es consciente de sus aprendizajes. En el mismo sentido, y de acuerdo con Fourez (2008), una buena práctica es aquella que relaciona diferentes disciplinas, en tanto que construye saberes adecuados para una situación, utiliza diferentes disciplinas con esta finalidad y no implica la desvalorización de los conocimientos de las disciplinas usadas ni de las personas que lo aplican. Por tanto, una buena práctica es una forma de organizar la enseñanza.

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 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 las profesoras de apoyo.

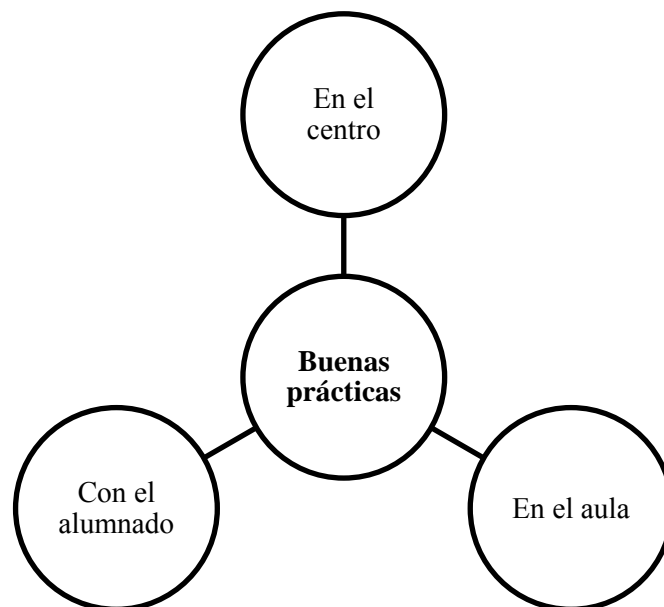


Figura 26. Buenas prácticas contra el abandono educativo temprano

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 situando 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.

Ritacco sin embargo, señala que existe cierto desfase o brecha entre las intenciones políticas y los verdaderos cambios producidos para reducir el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar. Sería necesario estudiar, por tanto y una vez que conocemos las aportaciones teóricas de numerosos autores así como las recomendaciones que desde los organismos de la Unión Europea se nos hace, cuáles son los motivos por los cuales no se consigue reducir los porcentajes de abandono educativo temprano en España tal y como se espera.

Desde 2010, el por entonces ministro de Educación Gabilondo, se 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, continuidad 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.

1.7. 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 26)



Figura 27. Distribución de los índices de abandono educativo temprano por provincias. Fuente Estudio IVIE (2013)

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.

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. 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* del 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, se encarguen cada mañana de cambiar los hábitos de los niños 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 alumno. “Los profesionales elegidos se

pondrán en contacto con las familias. Su labor consistirá en animar a los niños 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 de alumnos, 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.

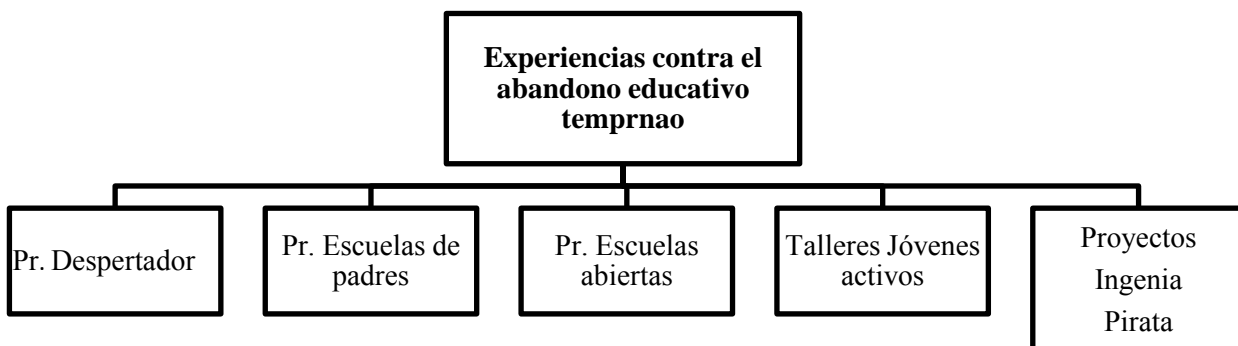


Figura 28. Experiencias en Huelva contra el abandono educativo temprano.

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.

1.7.1. Otras experiencias cerca de Huelva

Aurora Atoche Navarro, primera teniente de Alcalde delegada de innovación, educación y universidades describe en el nº 178 de febrero de 2006 de *Carta local* la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Sevilla en este tema a través del Programa Global de Reducción del Absentismo Escolar y Apoyo a la Escolarización.

Este programa se engloba también dentro del Convenio Marco de colaboración (Resolución 26 de noviembre de 1999) entre la Junta de Andalucía y el Ayuntamiento de Sevilla para desarrollar actuaciones en “zonas con necesidades de transformación social”. Este programa se lleva desarrollando desde 2001.

El objetivo de este programa, según Atoche es reducir el nivel de absentismo motivando a los menores, creándoles hábitos y normas sociales que les permitan a los jóvenes asistir de forma normalizada al centro escolar, implicando a las familias en colaboración con otras instituciones del entorno.

Se desarrolla con este programa el enfoque la “perspectiva ecológica” con un enfoque global en el sentido que se trabaja con los diferentes agentes que conforman la sociedad, es decir, con los alumnos, centros educativos, familias, instituciones y comunidad en general de forma colegiada e interactiva.

Este programa se lleva a cabo en cuatro zonas de Sevilla: Torreblanca, Polígono Sur, Polígono Norte y Tres Barrios-Amate. En estas zonas, se desarrollan otras actuaciones de protección del menor e intervención sociocomunitaria. Además, en estas

zonas existen situaciones multiproblemáticas que afectan gravemente al desarrollo académico de los menores. El total de centros atendidos con este programa son 12.

El proceso de este programa sigue la siguiente secuencia:

1. El Centro demanda el programa.
2. Contar con un equipo interdisciplinar integrado en el contexto.
3. Colaboración y coordinación del equipo con la comunidad educativa.
4. Implicación del profesorado en el desarrollo y ejecución del programa.
5. Formar parte de las “mesas de educación” dentro del Plan de Barrios de la Junta de Andalucía con el Ayuntamiento de Sevilla.

Las líneas de actuación son atención directa e individualizada a alumnado y familias; intervención global a menores y familias y promoción y dinamización del Centro educativo y de la comunidad.

Atoche llega a una serie de conclusiones como que los centros escolares son reflejo de su entorno, que los problemas escolares son problemas socioeducativos y que las intervenciones deben quedar claramente definidas en cada uno de los ámbitos en los que intervenir y por los diferentes profesionales que las llevarán a cabo.

El programa del Plan de Actuación de apoyo a escolarización y reducción del absentismo escolar puede consultarse en la web www.sevilla.org

1.8. Algunas ideas clave

Tras el recorrido realizado a través del concepto de absentismo, abandono y términos relacionados con éstos; posibles causas y vías de intervención podemos resaltar una serie de ideas clave a la hora de entender dicho concepto.

El término absentismo y abandono escolar sigue siendo, en la actualidad un concepto ambiguo y en el que aún no existen muchos acuerdos. Por ejemplo, para

determinar que un alumno/a es absentista es necesario un análisis complejo de la situación.

El absentismo escolar tiene diferentes variantes según las razones que motiven la falta y según el conocimiento que tengan las familias de estas faltas. Tendríamos que diferenciar, entonces, entre “pella”- falta – objeción escolar.

El fracaso escolar es un fenómeno enormemente complejo con muchos niveles o grados y entendido desde conceptos muy diferentes. No es lo mismo fracaso desde el punto de vista sólo de resultados académicos finales o fracaso entendido desde el momento que se producen repeticiones y riesgo de abandono.

El abandono escolar temprano igualmente es un término muy amplio y cuando lo trabajamos desde una postura europeísta no implica lo mismo que desde una postura más local o literal en nuestro vocabulario pedagógico. Es decir, en nuestro sistema educativo y teniendo en cuenta los límites de la obligatoriedad en el mismo, abandono escolar temprano se referiría al abandono antes de obtener la titulación Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la Unión Europea exige más allá de la obligatoria.

Las causas del absentismo, fracaso y abandono escolar se entremezclan y coinciden en la mayoría de los casos según la numerosa bibliografía consultada por lo que forman aspectos de una misma realidad que supone el riesgo de la exclusión social, la limitación al desarrollo personal, los obstáculos para la empleabilidad e independencia económica y riesgos de enfermedades mentales.

Parece existir, en la actualidad, una preocupación global por el abandono escolar temprano más allá de las razones individuales ya comentadas que se relaciona con las limitaciones en el desarrollo económico de los países miembros. Es decir, la preocupación por la educación parece ir unida de forma significativa a la preocupación económica. Esto supone un punto a favor de la educación puesto que se reconoce su

vital importancia para el desarrollo de las sociedades pero también un punto perjudicial y es que no debe limitarse su interés a los posibles beneficios económicos, la educación es salud, cultura, cohesión, paz.

La escolarización parece ser un servicio occidental por lo que, en este tipo de sociedades, no existen apenas casos en los que menores no estén escolarizados. Sólo en situaciones puntuales como menores de asentamientos chabolistas o de familias inmigrantes recién llegados podemos ver situaciones de desescolarización.

Las administraciones llevan a cabo numerosos programas para prevenir este problema como gratuidad de la educación infantil, transporte escolar, comedor, plan de acompañamiento entre otros aunque en la actualidad, muchos de estos programas están siendo reducidos o eliminados por la política reduccionista del gobierno actual.

A pesar de que el derecho a la educación en nuestro país es algo reconocido desde hace muchos años, no es hasta 1999 con la Ley de Solidaridad cuando se ponen en marcha medidas específicas para la lucha contra el absentismo y abandono escolar.

España se sitúa en cabeza de los países con mayor índice de abandono escolar prematuro y parece que, cada vez, es mayor este índice. El abandono escolar afecta principalmente a los alumnos/as de clases socioeconómicas desfavorecidas, alumnas que son madres, alumnos que tienen enfermedades crónicas, que tienen medidas penales pendientes y alumnos/as con fracaso escolar anterior. El abandono escolar temprano suele darse más en la etapa de Secundaria.

La familia es una entidad importantísima en la creación de expectativas futuras para los jóvenes y en su motivación por el estudio. Si no existe ese interés en las familias, difícilmente lo habrá en los jóvenes.

El absentismo, desde niveles muy primarios en el sistema educativo afecta a minorías étnicas, temporeros, grupos marginados, alumnos/as con trastornos de la conducta y familias con bajo control sobre sus hijos.

Las causas del absentismo y abandono escolar no son fáciles de diagnosticar por la complejidad del concepto. Podemos hablar de tres grandes grupos: sociopolíticas, familiares y educativas. Entre las primeras podríamos hablar de legislación o empleo. Como familiares podríamos señalar la cultura familiar, religión o patrón paterno-filial. En último lugar, destacamos el clima de aula, las relaciones profesor-alumno, dinámicas de clase o la relación del Centro con las familias como causas educativas. Cada una de éstas influye de una forma específica según el caso.

Surge actualmente un movimiento familiar que reclama el derecho a la educación de sus hijos/as pero en casa decidiendo los padres y madres qué aprender y cómo hacerlo. Algunos lo reclaman como forma de mejorar la calidad educativa de sus hijos/as y, otros atienden a otros motivos como los religiosos y/o políticos. Es el movimiento de la “enseñanza en casa”

Tanto desde las administraciones como desde diferentes entidades se está luchando por paliar el absentismo en los centros escolar aunque aun la sensibilización con este tema no sea total. Las medidas que se llevan a cabo son principalmente punitivas y sancionadoras aunque parecen ser las menos efectivas. En cuanto a efectividad, las mejores parecen ser las preventivas e inclusivas. Sin embargo, parecen ser también las más inusuales. De entre estas últimas, las más desarrolladas son las compensatorias como transporte escolar, aulas itinerantes, comedor y aulas hospitalarias.

Por último, la actual crisis económica como consecuencia de fenómenos como el estallido de la burbuja inmobiliaria, excesivo endeudamiento, abusos bancarios o prevaricación han provocado recortes económicos muy duros en todos los ámbitos de la sociedad. La educación, pese a su importancia no se ha librado de ellos siendo uno de los campos en los que más se ha recortado por lo que los programas y medidas diseñadas para paliar el fracaso escolar y el abandono educativo temprano han desaparecido casi en su totalidad.

Sabemos de lo contraproducente que resulta recortes tan drásticos en educación que supone el motor de la sociedad tal y como señala Garicano en *El País*(13/11/2012) pero como algunos cantaban, corren “malos tiempos para la lírica”.

SEGUNDA PARTE

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 dicha revisión hemos podido dilucidar los principales aspectos a estudiar sobre la problemática y nos ha aportado un conocimiento amplio sobre el panorama de nuestra temática. Además, esta primera parte del trabajo nos ha permitido crear uno de los principales instrumentos empíricos, nos referimos al sistema de categorías que exponemos más adelante y que se convierte en foco de toda la investigación dando sentido a cada uno de los pasos seguidos en ella.

Así, en este segundo capítulo nos dedicaremos a exponer los elementos más importantes del estudio empírico. Vamos a detallar el tipo de estudio realizado, propósito y objetivos, principios, técnicas e instrumentos de recogida de información, contexto y muestra participante. Igualmente, hablaremos de los obstáculos encontrados en el proceso empírico así como posibles futuras líneas de investigación.

En capítulos posteriores analizaremos los datos para obtener resultados y elaborar las conclusiones oportunas.

2.1. Diseño e Investigación

Según Gil-Flores (2003), la investigación educativa, entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento reciente, aproximadamente tiene un siglo de historia, pues, su origen se sitúa a fines del siglo XIX, cuando la pedagogía, a semejanza de lo

que anteriormente había realizado otras disciplina humanísticas, como la Sociología, Psicología entre otras, adoptó la metodología científica como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia.

Estos autores señalan que esta conversión científica no fue un mero producto del azar, sino el resultado de un largo proceso que arranca a fines de la Edad Media y a principios de la Moderna, del trabajo de diversos autores, pero muy especialmente de las aportaciones de Galileo, surgió un nuevo modelo de aproximaciones al conocimiento de la realidad.

Sin embargo, la expresión "Investigación Educativa" es bastante reciente, ya que tradicionalmente se denominaba "Pedagogía Experimental", el cambio terminológico y conceptual se debe fundamentalmente a razones de tipo sociocultural y a la preexistencia de las aportaciones del mundo anglosajón en el ámbito educativo.

La ciencia aplicada a la educación ha tenido una evolución más tardía que en otros campos del saber como la medicina, las astronomía, geografía u otras. Para ello, según Colás y Buendía (1994) ha sido necesario desligar la explicación moral de la pedagogía entendiéndola como objetivable (observable, medible e inferenciable). Por otra parte se pasó de describir la acción educativa a intervenir en ella a través de explicaciones más allá de metáforas y, por último, el desarrollo paralelo del método científico hizo que la pedagogía contara con un modelo con el que poder observar la realidad, comprenderla y mejorarla.

Estos avances no habrían sido posible sin la coyuntura de otro tipo de avances o condicionantes como los políticos, sociales y culturales y las aportaciones de otros campos del saber como la medicina o la psicología. Por ello, no en todos los países ha existido la misma tradición investigadora siendo pioneros Hall en EEUU y el Instituto

de Pedagogía de la Universidad de Londres en Gran Bretaña, Francia o Bélgica (Brennan, 1999).

Hoy en día, España cuenta ya con una amplia experiencia investigadora y con autores de reconocido prestigio internacional en el ámbito del estudio pedagógico. Todo ello, gracias a la gran voluntad de muchísimos profesionales que entienden que la educación merece la pena, que la educación es muy importante en la vida de una sociedad y de una persona y que es necesario seguir conociéndola para poder resolver problemas en ella y conseguir, así, mejoras para todos.

En los años 60-70 aparecen muchos enfoques experimentales o cuasiexperimentales que descubren multitud de factores en la educación pero no se crea un cuerpo conceptual global por lo que se producen numerosas especulaciones sobre los fines de la educación. Sin embargo, surgió la inevitable necesidad de unir teoría y práctica con paradigmas como presagio-producto (se buscaban las características de la personalidad del profesor/a ideal) y proceso-producto (buscaban los métodos más eficaces y analizaban variables internas de alumnos/as mediadores no del profesor). Ninguno de los anteriores paradigmas consiguió dar explicaciones validables en la práctica.

A partir de los 80 aparecen nuevos modelos que tratan de entender la vida del aula uniendo teoría y práctica como el *paradigma mediacional* centrado en el profesor/a (estudia las variables que afectan la toma de decisiones del profesor/a según un modelo tecnológico de enseñanza, ha influido mucho en la formación del profesor/a pero es insuficiente para explicar todo el proceso de Enseñanza/Aprendizaje), el *proceso mediacional* centrado en el alumno/a (estudian las variables internas mediadoras de los alumnos en el aprendizaje, han sido muy importantes para entender cómo aprenden los alumnos/as) y *proceso ecológico* (más actual y comprensivo. Tiene en cuenta los

alumnos/as pero también al profesorado y otros agentes externos y estudia el currículum oculto).

En la investigación educativa se distinguen como enfoques metodológicos básicos el cuantitativo y el cualitativo, debiendo considerarse también la perspectiva integradora. Estos enfoques metodológicos no surgen de la nada sino que son “proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo” (Colás y Buendía 1994). Considerando lo anteriormente dicho se debe tener en cuenta que el hecho de decantarse por uno u otro paradigma no es una elección banal, ya que elegir un modelo definirá los resultados (recuérdese que un paradigma define también los temas permitidos y excluidos a la investigación) y provocará un compromiso del que tenemos que ser conscientes.

En nuestro caso, el estudio 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.

En nuestro estudio 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, utilidad de las conclusiones alcanzadas.

Entendemos nuestra postura empírica, dentro del estudio intensivo, cercana a los planteamientos de Elliot (2000) de la Investigación Acción dentro del marco de la investigación crítica-interpretativa en el sentido que la propia investigadora es parte la población estudiada al ser orientadora de Educación Secundaria y ha trabajado en varios

de los centros participantes en el estudio. Además, se ofrece la posibilidad de que los propios participantes reflexionen sobre su práctica profesional a través de memorándum analíticos y entrevistas de diseño flexible en cuanto a su apertura. En último lugar, las conclusiones son esperadas por los centros participantes para analizarlas e incluir, a raíz de las mismas, propuestas de mejora en su acción educativa si lo creyesen oportuno (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

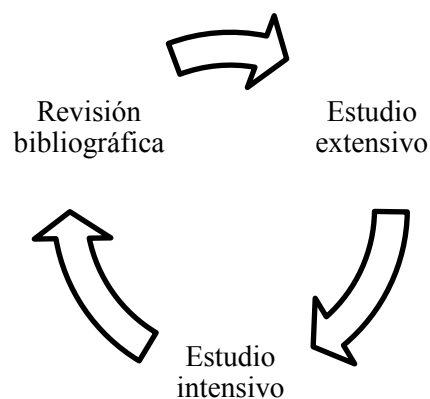


Figura 29 Niveles de concreción en nuestra investigación.

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.

En nuestra investigación, 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 sólo 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.

Estos objetivos se concretarán de nuevo y especificarán en cada uno de los estudios que conforman el estudio empírico.

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 29) y en el que abordamos los problemas de nuestro estudio en relación a otros aspectos como objetivos y contenidos a investigar.

Problema 1. Nuestro estudio se centra en el fracaso y abandono educativo temprano pero, como en cualquier campo de las Ciencias Sociales, no todos los agentes implicados tienen por qué entender lo mismo de estos términos. Resulta fundamental identificar las diferentes concepciones o significados que subyacen a este constructor para poder interpretar posteriormente los datos.

En función a este problema, debemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por fracaso educativo?
- ¿Qué se entiende por abandono educativo temprano?

Tanto una como otra pregunta están relacionadas con el objetivo de *Enumerar y explicar las características que definen al fracaso y abandono educativo temprano frente a otras situaciones de falta de escolarización.*

Problema 2. Una de las dimensiones principales que debemos trabajar al investigar en un tema social es el/los colectivos de personas afectadas por este problema o fenómeno. De hecho, la relevancia científica del tema viene influenciada por el número de personas afectadas por el mismo y la gravedad del mismo, es decir, un fenómeno social que afecte a un grupo reducido de personas o que no afecte especialmente a la normalización de sus vidas carece que significatividad empírica.

En nuestro caso, la relevancia del tema viene abalada por un gran número de estudios recientes en los que se demuestra que el colectivo afectado por el fracaso y

abandono educativo temprano es elevado (en torno al 30% de la población española) y además, también se ha demostrado la influencia negativa de este hecho en el resto de las vidas de esas personas (baja integración sociolaboral, peor salud y menor calidad de vida en general).

Dicho esto, debemos hacernos las siguientes preguntas para concretar qué colectivos específicos son los afectados y poder hallar causas al problema:

- ¿Quiénes son las personas o grupos a los que el absentismo les afecta en mayor medida?
- ¿Por qué ocurre el fracaso y abandono educativo temprano en relación a esos colectivos?

Relacionado con este problema, nos planteamos los objetivos de *Identificar a los sectores sociales y personales más afectados por el absentismo y exponer los motivos que aparecen cuando se explica el fracaso y abandono educativo temprano.*

Problema 3. Teniendo claro que el fracaso y abandono educativo temprano supone un problema no sólo para las personas que los sufren como ya han demostrado algunos estudios señalados, sino también para los estados que deben velar por el bienestar de sus ciudadanos/as y del propio Estado en general, es necesario saber qué se ha hecho o qué se está haciendo para intentar resolverlo y prevenirlo en el futuro.

Esto nos lleva a realizar lógicamente la pregunta: *¿cómo se hace frente al abandono y fracaso educativo temprano?*

Como hemos explicado, lo que pretendemos conseguir en esta categoría es *Describir las medidas adoptadas contra el fracaso y abandono educativo temprano.*

Problema 4. El problema del fracaso y abandono educativo temprano no resulta ya novedoso, desde hace, al menos una década, hablamos ya en diferentes foros sobre esta problemática por lo que se han ido desarrollando diversos intentos de reducir esta

problemática. Sin embargo, los resultados no parecen mejorar notablemente, al menos, no en nuestro país de forma significativa.

Por todo lo anterior, la pregunta que nos hacemos es:

- *¿Por qué cuesta tanto reducir el fracaso y abandono educativo temprano?*
- *¿Qué decisiones están resultando más exitosas?*

En este problema pretendemos *Registrar los obstáculos más frecuentes y los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono educativo temprano.*

Problema 5. Todo estudio social, desde nuestro punto de vista, no sólo debe conformarse con entender o describir la realidad. Entendemos que, como agentes sociales que somos al formar parte activa de la educación en nuestra comunidad, tenemos una responsabilidad con ella para mejorarla, es decir, para transformarla hacia su mejora.

Así la siguiente pregunta resulta indispensable en nuestra investigación como última conclusión: *¿qué se necesita hacer para acabar con el fracaso y abandono educativo temprano y cómo podemos hacerlo?*

El objetivo que nos marcamos no es otro que *Presentar las necesidades más urgentes* dentro de esa acción crítica-transformadora.

2.2.3. Finalidades de la investigación

Ya hemos ido comentando las motivaciones de nuestra investigación en torno al fracaso y abandono educativo temprano y cómo pretendemos ir dirigiendo el proceso. Así, las principales finalidades de nuestra investigación giran en torno a tres grandes bloques:

- Conceptualización del problema a estudiar. No todos entendemos lo mismo tanto en el caso del fracaso como en el del abandono educativa temprano y, en función de estos significados, pueden variar las informaciones en torno a estadísticas, trayectorias o evaluación de medidas y perspectivas. Se hace necesario, por tanto, clarificar los conceptos en torno a uno y otro término y establecer en función de lo anterior, qué entenderemos nosotros por fracaso escolar y abandono educativo temprano en nuestro estudio.
- Comprensión del problema. En nuestro trabajo, es importante una vez aclarado el término conocer el problema en sí, sus dimensiones, evolución, causas, características, dificultades y estado actual. Todos estos aspectos nos permitirán poseer un conocimiento amplio y completo del objeto de estudio, algo esencial en cualquier investigación. En muchos estudios, la finalidad de investigación sólo es la de conocer y comprender un problema por lo que terminarían con esta finalidad. En nuestra investigación, sin embargo, pretendemos ir algo más allá, lo que nos lleva a la siguiente y última finalidad que describimos a continuación.
- Orientaciones para vías de posible mejora. Ya hemos explicado que nuestro estudio es un trabajo de acción social ya que estudiamos un problema social como es el fracaso y abandono educativo temprano, además somos agentes sociales ya que trabajamos en el sistema educativo público de nuestra comunidad y por último, nos hemos marcado como objetivo intentar mejorar nuestra realidad educativa.

Todos estos argumentos, hacen que nuestra última finalidad sea la de transformar la realidad para mejorarla desde un punto de vista crítico. No pretendemos diseñar una serie de orientaciones milagro para aplicar a modo de recetario, pero sí, en

función de la realidad concreta analizada, contar qué acciones están obteniendo resultados positivos y cuáles, por tanto, pueden desarrollarse en nuestros centros para intentar reducir el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

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 primer autor que señala la importancia de las interrelaciones entre los diferentes elementos de los sistemas es Aristóteles cuando afirma que el todo es mucho más que la suma de sus partes.

En la primera mitad de este siglo se esbozan las líneas maestras del enfoque sistémico de los problemas, de las instituciones y de las ciencias. El análisis de la realidad se hace desde una perspectiva global, holística siendo algunos pioneros de este giro la psicología de la Gestalt de Köler y Koffka, el estructuralismo lingüístico de Saussure, los estudios antropológicos de Levi-Strauss, Malinowski y Mead o las formulaciones biológicas de Bertalanffy. Así se llega a la Teoría General de Sistemas que propugna la concreción de la realidad como una red de interacciones entre las partes constituyentes caracterizándose así por un enfoque integrador y sistémico del ámbito disciplinar en donde se aplica dicha teoría.

Vamos a considerar la definición de sistema así como sus características fundamentales para posteriormente trasladar estos datos a la institución escolar. Así podemos decir que un sistema es un conjunto de elementos en los que existe una

interrelación dinámica y una finalidad que condiciona su organización. Los sistemas humanos son abiertos porque mantienen un continuo intercambio con el contexto pero éstos y otros sistemas tienen como características fundamentales, las siguientes:

- Totalidad: el sistema es más que la suma de sus elementos, es un todo.
- Autorregulación: tendente a propiciar el cambio, por un lado, y el mantenimiento del estado actual, por otro.
- Equifinalidad: todos los elementos del sistema tienden a una meta común.

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”. Esta semejanza con el proceso lógico de la solución de problemas nos hace recordar que en cualquiera de las fases de análisis en la que nos situemos es preciso considerar los datos y evaluaciones como una hipótesis de trabajo y no como algo definitivo, siempre desde el punto de vista de que queremos llegar a un estado final desde uno inicial mediante un proceso de interrelación que obtenga unos resultados programados según las necesidades detectadas.

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 ésta 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 que se ve afectado por los cambios producidos en éstos como puede ser la empresa de nuestros padres.
- 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 cuantitativo

El método cuantitativo es una de las principales metodologías usadas en la investigación científica. Parte de la corriente filosófica del positivismo con Comte (1798- 1857) como principal precursor, según ésta, “el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia” (Carr y Kemmis, 1988).

Se fundamenta en los siguientes principios:

- Maneja información objetiva.
- La realidad se plantea como simple, tangible, convergente y fragmentable.

- Produce información generalizable.
- Parte de un diseño cuidadoso de la investigación.
- Realiza la medición fiable de las variables.
- Elabora una manipulación estadística de los datos.
- Realiza el examen detallado de las pruebas.
- Procura evitar la subjetividad.

La finalidad de este paradigma es conocer y explicar la realidad con el objeto de dominarla y controlarla. Según Colás y Buendía (1994), la explicación científica de un proceso educativo puede permitir predecir su aparición y adoptar los medios necesarios para controlar la práctica. Las teorías generadas por este modelo tienen un carácter normativo al establecer generalizaciones aplicables a todo tipo de contextos. La práctica y la acción educativa, según las anteriores autoras, quedan supeditadas a la teoría por lo que se cree poder alterar el acontecimiento de los hechos manipulando alguna de las variables implicadas en los mismos porque también se cree poder controlar todas las variables.

Dentro de esta corriente de investigación, se usan técnicas y métodos de recogida de información como los cuestionarios, lista de control, tests y otros.

Este paradigma ha acumulado numerosas críticas. Las más consensuadas parece ser la imposibilidad de reducir la realidad de un fenómeno social a un elemento simple. No siempre es fácil tan siquiera conocer todas las variables implicadas en cualquier hecho, cuanto menos controlarlas a todas.

Además, los fenómenos sociales son, por definición subjetivos, ya que están protagonizados por personas con perspectivas, historias de vida, cultura, etc. diferentes e idiosincrásicas por lo que resulta harto complicado poder establecer generalizaciones partiendo del estudio de casos concretos. No las mismas personas, en las mismas

circunstancias adoptarían las mismas decisiones porque la realidad no puede repetirse y siempre existen variables que escapan a nuestro control. Este objetivo se vuelve más complejo cuando ni las personas ni las circunstancias son idénticas.

Este tipo de investigación ha estado muy alejada del profesorado y su aportación a la práctica educativa ha sido relativamente limitada. Es de corte positivista y está orientada a objetivar, cuantificar y formular principios o leyes explicativas de los fenómenos educativos o de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus métodos son similares a los de las ciencias físico-naturales. En educación presenta problemas de generalización debido, entre otras causas, a lo costosa que puede resultar ésta y a problemas de tipo metodológico derivados de la aplicación al campo educativo de métodos físico-naturales. Podríamos sintetizar este paradigma diciendo que sus objetivos son: cuantificar, objetivar, formular leyes explicativas a partir de datos estadísticos.

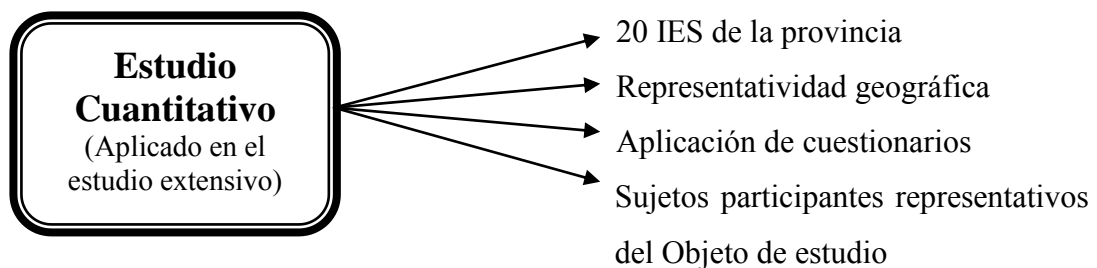


Figura 30. Aplicación del estudio cuantitativo en nuestra investigación

En nuestro estudio, como ya hemos comentado, pretendemos un estudio sistémico por lo que, a las técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo que usemos con la finalidad de conseguir información cuantificable que nos permita obtener datos de un rango de muestreo mayor, se unirán otras de carácter cualitativo más adecuado al estudio de las ciencias sociales como lo es la educación por su carácter subjetivo, personal y contextual.

2.3.2.1. *El cuestionario*

El cuestionario es uno de los instrumentos de recogida de información de los estudios cuantitativos que se ha convertido en sí, en una técnica de recogida de información por el proceso que conlleva su distribución, recogida y análisis.

Existen multitud de tipos de cuestionarios en función de la apertura o cierre de sus ítems, es decir, de la posibilidad que ofrece al participante de transmitir su opinión personal sobre numerosos ítems dependiendo del objetivo y objeto de la investigación. Los encuestados pueden realizar valoraciones sobre una realidad, situarse en una categoría determinada según variables personales, aportar información sobre experiencias, etc.

Según Colás y Buendía (1994) en función de la libertad que ofrezcan los ítems para contestar al encuestado se puede hablar de cuestionarios:

- Cerrados, en ellos los participantes sólo pueden elegir entre un número determinado de opciones preestablecidas.
- Semicerrados, a pesar de existir ciertas opciones, se le permite al encuestado ofrecer su opinión subjetiva y personal.
- Abiertos, los ítems no tienen preestablecidos opciones de antemano por lo que la información que aportan los sujetos siempre es imprevista.

El cuestionario es un instrumento de recogida de información, para que sea científico, es decir, para que sea fiable y válido es necesario diseñarlo en función de unos criterios empíricos como fundamentación teórica, revisiones, pruebas piloto u otras. Aunque se trata de un instrumento cuantificable y, por tanto, cercano a la posición positivista o cuantitativa; es usado habitualmente en estudios cualitativos cuando la muestra a estudiar es amplia ya que, como hemos visto, permite recoger información rápida de un amplio número de sujetos.

Como ya hemos comentado anteriormente, la metodología e instrumentos cuantitativos los encontramos en el estudio extensivo de nuestra investigación según las características señaladas.

2.3.3. El estudio cualitativo

Surge por las críticas al positivismo y como desarrollo de su propia práctica en disciplinas afines a la educación como la sociología, psicología o antropología.

Según Guba y Lincoln (1982), las características de la metodología cualitativa son:

- Concepto múltiple de la realidad, es decir, no existe una única verdad por lo que el estudio de todos los casos requiere un análisis holístico y contextualizado.
- El principal objetivo es comprender la realidad por lo que se parte de las propias interpretaciones y sensaciones de los implicados.
- El investigador y el objeto de estudio están interrelacionados influyéndose mutuamente.
- Se pretende la generalización como meta, sino conseguir un conocimiento ideográfico.
- Existe simultaneidad de hechos y personas por lo que no se puede establecer relaciones de causa-efecto unívocas.
- No existe neutralidad sino naturalidad, se tiene en cuenta lo imprevisto y el muestreo es intencional.

Steiner (2011) también señala características de la investigación cualitativa y, entre ellas, podemos señalar acceso a la información en el ecosistema natural, proceso de búsqueda flexible y permeable, adaptación del método al objeto de estudio, todos los

datos son recogidos por el investigador y rigurosidad en la recogida y tratamiento de la información. En este paradigma se usan instrumentos de recogida de información abiertas como estudios de caso, entrevistas, análisis de documentos, grupos de discusión, observación o análisis de historias de vida.

Según Steiner, la investigación cualitativa pretende “acercarse al mundo de ahí fuera desde el interior”. Este acercamiento, según el mismo autor puede realizarse a través de las propias experiencias de los individuos, las interacciones de los sujetos mientras se producen o los documentos.

Nosotros en nuestro estudio, hemos combinado todos los procesos juntos ya que hemos desarrollado entrevistas, observación en interacciones dentro de entrevistas colectivas y quehaceres profesionales, visitas a centros y análisis de documentos como los Proyectos Educativos.

Este tipo de metodología también tiene sus limitaciones como la imposibilidad de generalizaciones amplias o el riesgo de contaminación en la investigación por parte del propio investigador (ideas previas y/o preconceptos).

Tal y como hemos comentado, para intentar obtener la información de mayor calidad posible contrarrestando los posibles errores que puedan devenir de la elección de una u otra metodología en exclusiva, decidimos combinar una y otra metodología en un estudio integrado.

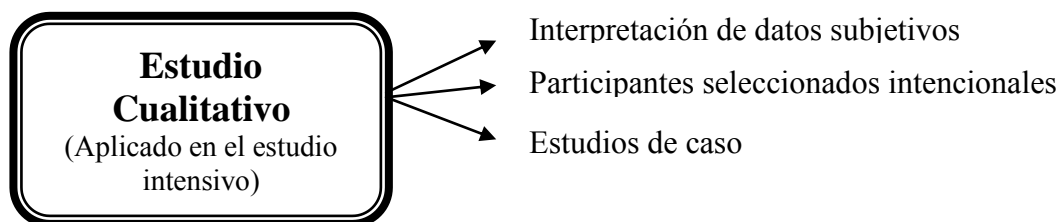


Figura 31. Aplicación del estudio cualitativa en nuestra investigación

2.3.3.1. 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.

No hay un acuerdo unánime en cuanto a tipos y fases del estudio de caso aunque parece que podemos diferenciar entre estudios de casos históricos, de proyectos y/o hechos realizados anteriormente o de hechos y/o proyectos que se están realizando actualmente.

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).

Por lo general un estudio de caso presenta las fases de cualquier investigación de la siguiente manera (figura 32).

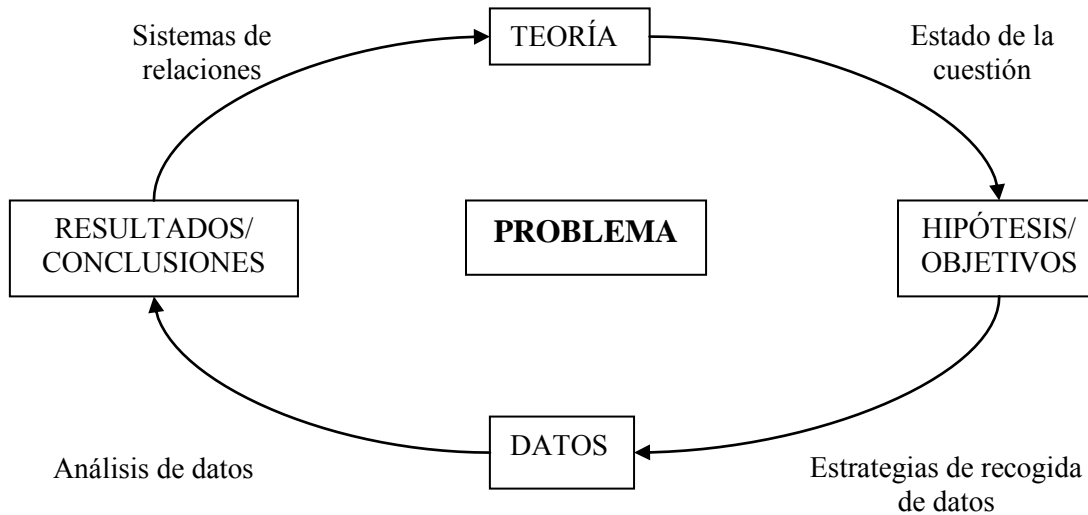


Figura. 32. Fases de la investigación en el estudio de casos

Según Martínez Carazo (2006) el estudio de caso no ha sido una metodología muy defendida por algunos autores tachándola de poco científica y de tener problemas de validez y fiabilidad llegando a omitirse las referencias a ésta en muchas investigaciones aun siendo utilizada en ellas.

Sin embargo, esta autora entiende que el estudio de caso tiene ventajas importantes como que recoge las conductas de las personas involucradas en la investigación, algo difícil de conseguir en las investigaciones cuantitativas, además en el estudio de caso la información puede recogerse de una multitud de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas lo que enriquece de sobremanera la investigación.

Actualmente, el estudio de caso ha ido cobrando mayor prestigio al reconocer sus utilidades y perfeccionarse y es utilizada y valorada en muchas investigaciones, sobre todo, en el campo de las ciencias sociales.

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).

En el portal educativo del Estado argentino (www.educ.ar), el estudio de caso es una oportunidad de aprendizaje ya que los investigadores logran involucrarse en el objeto de estudio y reflexionar sobre éste.

Según Bonaché (1999), las principales características del estudio de caso son:

- No separar el fenómeno de su contexto, teniendo en cuenta todas las variables que se interrelacionan entre las variables a estudiar y otras del entorno que interinfluyen en éstas.
- Parten de un modelo teórico menos elaborado que otros estudios cuantitativos, ya que se pretende obtener una teoría a partir de las observaciones, no tienen por qué existir hipótesis.
- La elección de los casos tiene valor teórico no estadístico por lo que la representatividad de la muestra toma un cariz especial. Se eligen los sujetos y los casos que entendemos como clave para la aportación de información, por lo que son elegidos intencionalmente.
- En los estudios de casos suelen utilizarse numerosas fuentes e instrumentos de recogida de datos para conseguir una mayor fiabilidad y validez.
- Es un proceso flexible, aunque tenga un protocolo inicial, éste puede ir modificándose a medida que avanza la investigación.

- La inducción es analítica, no estadística por lo que las conclusiones no serán extensivas a toda una población sino a un contexto concreto de observación.

Como podemos comprobar, sumariamente, se trata del estudio de un proceso singular en marcha del que podemos aprender aunque, eso sí, en términos de referencia nunca como modelo a imitar o de pretendida generalización.

2.3.3.2. *La entrevista*

Según Peláez, Rodríguez, Ramírez, Pérez, Vázquez y González, (2012), la entrevista es una relación de comunicación entre dos o más personas de carácter formal en el sentido que existe una intencionalidad, existe el objetivo de conseguir información de la otra persona a través de la propia entrevista.

Tucídides en la antigua Grecia escribió “La Historia de las Guerras” a partir de entrevistas a participantes en las guerras del Peloponeso. Sin embargo, según Steiner el término entrevista (visión-entre) no comienza a usarse hasta s. XVIII.

Podemos hablar de diferentes entrevistas dependiendo de la finalidad. Así las entrevistas clínicas persiguen una intervención terapéutica; en las entrevistas periodísticas se busca conseguir información sobre hechos de la actualidad; las entrevistas de trabajo suponen un proceso de selección del candidato más idóneo para cubrir una oferta laboral y entrevistas de investigación en las que la información tratada forma parte de un proceso más ambicioso para conocer profundamente una realidad concreta (Álvarez-Gayou, 2003).

Las investigaciones no responden a un esquema único e invariable sino que dependen de diferentes variables como objetivo, tipo de entrevistado, accesibilidad... De hecho, la entrevista es una de las técnicas de investigación más flexibles (Kvale, 2001).

Encontramos entrevistas estructuradas (basadas en un guión preestablecido), semiestructuradas (el guión base es muy general) o no estructuradas (no existe guión inicial, sólo la intención u objetivo del entrevistador).

Además, las entrevistas pueden ser cerradas cuando las preguntas dejan poco margen de libertad al entrevistado o abiertas en las que la libertad para el entrevistado es plena.

En el desarrollo de la entrevista podemos hablar de diferentes fases. En una fase inicial situaríamos la presentación del entrevistador, finalidad y características de la entrevista con el objetivo de crear un adecuado clima de trabajo o comunicación. En la fase de desarrollo iríamos presentando las preguntas una a una con una secuencia lógica atendiendo a un esquema previo o dependiendo de las respuestas del entrevistado y en la fase final podríamos presentar al entrevistado un resumen de la información aportada y nos despediríamos agradeciendo la colaboración.

Como consejos para una adecuada entrevista de investigación, Flick (2004) ofrece atender a la comunicación verbal pero también a la no verbal, ofrecer feedback, ir presentando pequeños resúmenes de lo hablado o comenzar con preguntas no irritantes.

En nuestra investigación podemos encontrar características cualitativas dentro del estudio intensivo según lo leído hasta este punto.

2.4. Nuestro estudio empírico: un enfoque integrado

En nuestra investigación vamos a realizar un estudio integrado (figura 33) ya que combinaremos metodologías, técnicas e instrumentos de recogida de información y de análisis muy variadas alternando lo cualitativo con lo cuantitativo a lo largo del estudio.

Adoptamos este diseño porque entendemos que es la mejor forma de poder conseguir una visión global del fenómeno con datos ricos y fiables así como poder llegar a conclusiones válidas y suficientemente contrastadas. De todos los datos realizaremos, por tanto, análisis triangulares para poder manejar a la vez datos de diferentes fuentes y proceso.

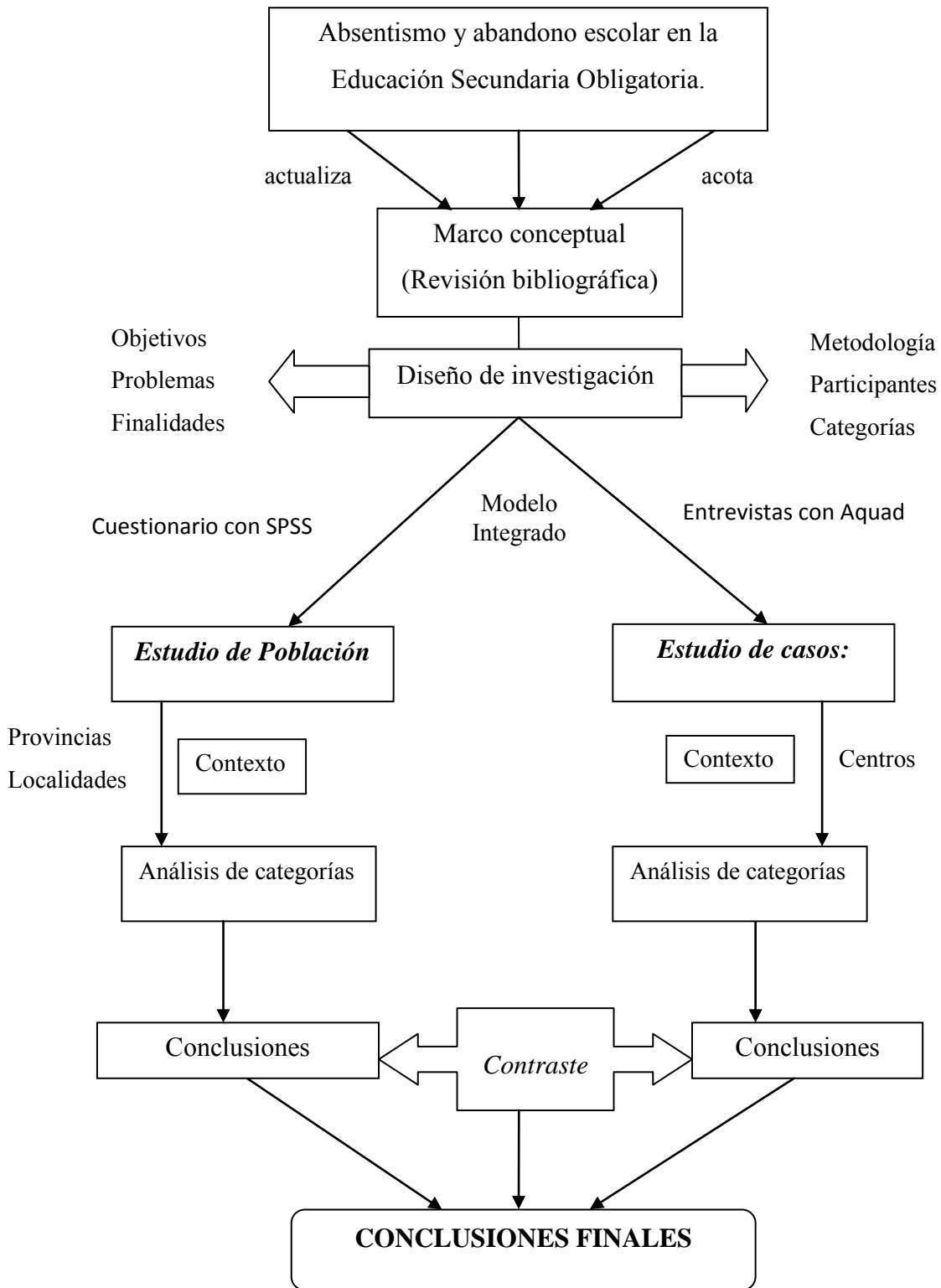


Figura 33. Nuestro Estudio integrado.

2.4.1. 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 educativo de uno de los centros analizados interviniendo en el tema de la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.
- El objetivo de la investigación es crear un cuerpo de *conocimientos ideográficos* 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.
- *Muestreo por cuotas (división de la población-provincia en comarcas) y dentro de las cuotas, el muestreo ha sido casual*. El principal objetivo de la

muestra no es la representatividad sino la significatividad pero intentando siempre respetar cierta representatividad geográfica. De hecho, están representadas todas las comarcas que componen la provincia de Huelva.

- En el estudio intensivo, 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 se plantea *criterios de validez y credibilidad específicos* con técnicas propias como las señaladas en nuestro estudio.

2.4.2. 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 34).

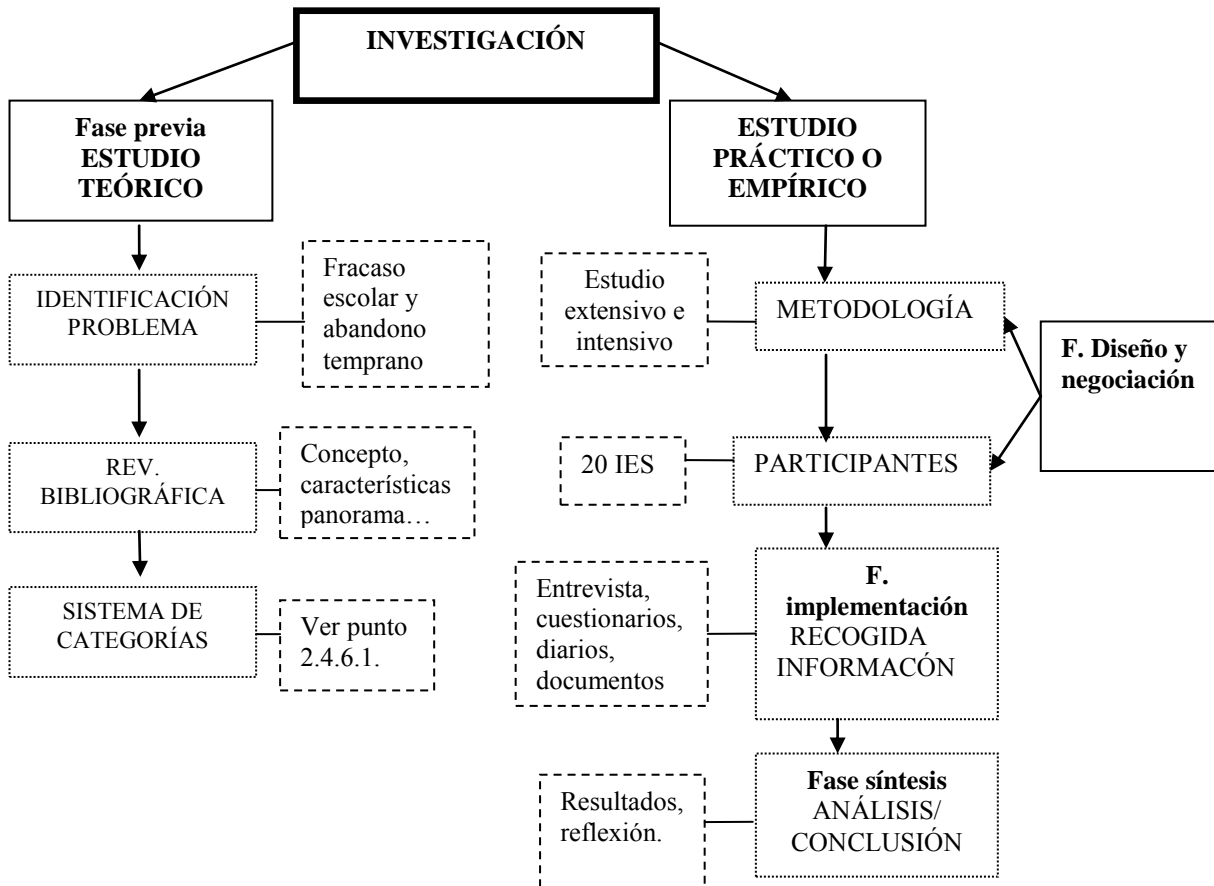


Figura 34. Cuerpo de la investigación

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 44).

Por otra parte, en nuestro estudio práctico, podemos diferenciar una fase de diseño y negociación con dos momentos. En el primero, realizamos un estudio de la población a estudiar en nuestra investigación con la finalidad de obtener datos generales de ésta. Este análisis lo hemos realizado a través de cuestionarios al profesorado que ejerce las tutorías de 2º Educación Secundaria Obligatoria, al Jefe de Estudios/Director y Orientador/a de los centros escogidos. Con este apartado pretendemos obtener una información general del contexto a estudiar (estudio extensivo).

Además, posteriormente hemos desarrollado un estudio de casos (estudio intensivo) a través de entrevistas en profundidad a profesorado, alumnado, familias, orientador y director de los centros más análisis de documentos del centro, cuestionarios a alumnado de 2º Educación Secundaria Obligatoria y memorándum analíticos de los Jefes/as de Estudios. 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.

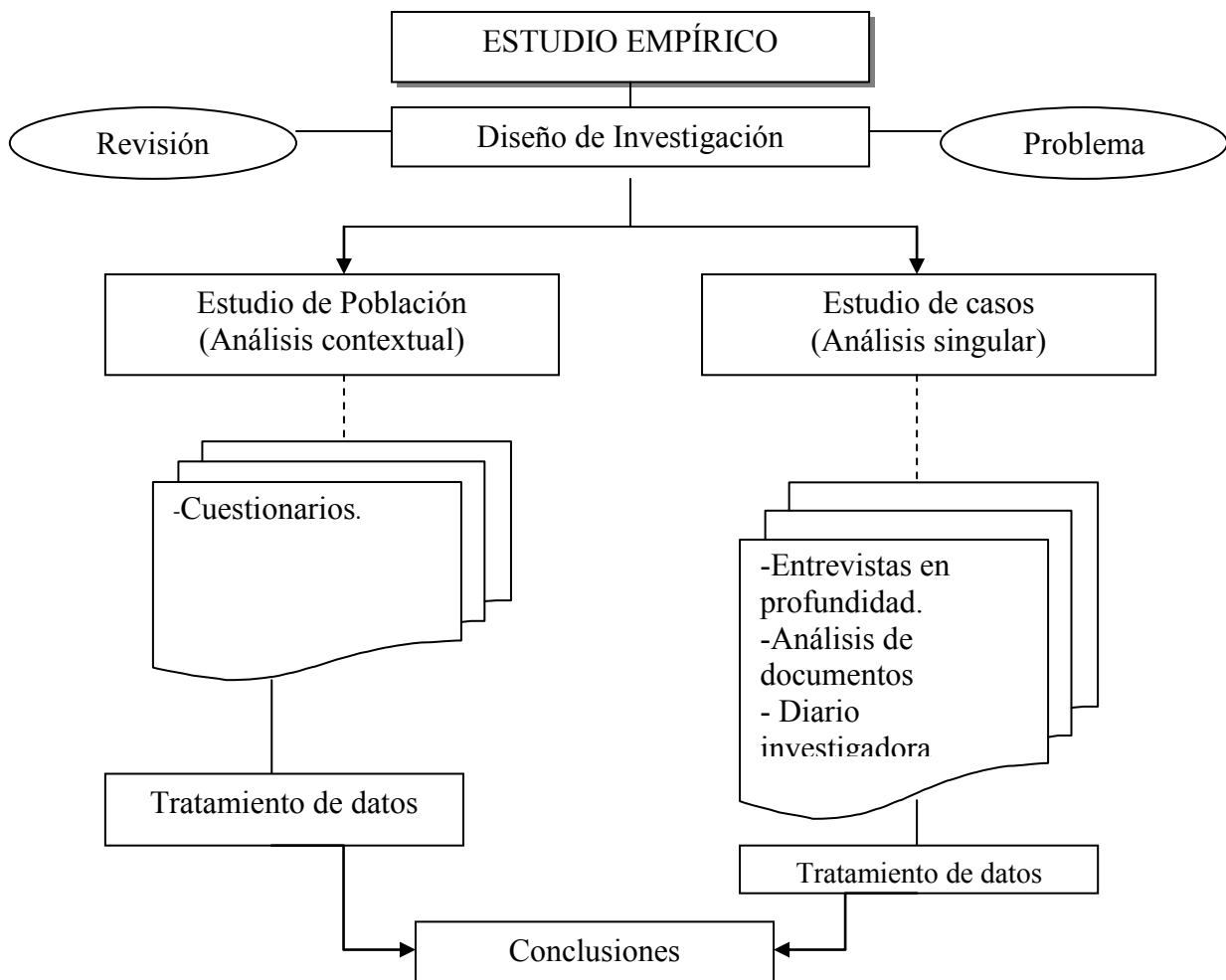


Figura 35. Momentos Estudio empírico

Como hemos comentado más arriba, dentro de la parte más práctica de la investigación podemos señalar un primer momento de *Estudio Extensivo* de corte cuantitativo en el que hemos realizado un estudio de la Población seleccionando una muestra intencional (20% de la población) teniendo en cuenta la representatividad en cuanto a distribución geográfica en la provincia y a través de cuestionarios principalmente. Los centros se han elegido además de por la cota de representatividad geográfica, por su disposición a colaborar en el proyecto una vez presentado éste. Además, dentro de cada comarca de la provincia, la mayoría de los centros seleccionados, ofrecían fácil acceso al investigador, algo muy importante en una

investigación de este corte. Existen 60 Institutos de Educación Secundaria en la provincia y participan 20 de ellos.

Este estudio nos permite conocer más de cerca los centros participantes, sus visiones, prácticas y ciertas características. Resulta de vital importancia esta fase para poder seleccionar a los centros que se convertirán en muestra de la siguiente fase empírica o estudio intensivo. (Anexo I. Centros-Localidades Participantes)

Una vez seleccionada la muestra, usamos los emails y teléfonos e incluso algún que otro contacto personal para explicarles el tipo de investigación a desarrollar, finalidades y objeto de estudio. Buscábamos en esta primera toma de contacto era solicitar colaboración. Posteriormente, enviamos los cuestionarios como instrumentos de recogida de información a los centros seleccionados y fuimos recogiendo a medida que nos avisaban de su cumplimentación. En algunos casos, la entrega de cuestionarios completos se ha hecho por correo ordinario, otros por email y en otros casos, incluso se han recogido personalmente visitando los centros de la muestra.

Optamos por los cuestionarios ya que creemos que es el instrumento más adecuado para poder recoger datos variados de un gran número de personas así como ofrecer información de carácter cerrado y abierto.

Nuestros cuestionarios son semicerrados y se han construido en base a las categorías establecidas tras la revisión teórica del tema y los objetivos de la investigación. Además, han sido revisados por expertos y han sido expuestos a una prueba piloto. Todas estas fases han hecho que nuestros cuestionarios hayan sufrido varias modificaciones en pro de conseguir una mayor fiabilidad y validez.

Contienen ítems identificativos, aunque todos los cuestionarios son anónimos, ítems de múltiple respuesta, ítems de graduación del valor de una variable (1-5), ítems de respuesta dicotómica (si-no) e ítems abiertos.

Concretamente, los cuestionarios han sido rellenos en todos los centros por un representante del equipo directivo (cuest_dire), un orientador/a (cuest_orient) y los tutores/as de 2º curso de ESO (cuest_tut), curso que entendemos más problemático en cuanto a fracaso y abandono se refiere según nuestra experiencia previa como orientadora. (ver Anexo 5,6 y 7. Cuestionarios)

CUESTIONARIOS	Por qué	Es un instrumento de amplio espectro. Nos permite recoger información de un amplio campo de población.
	Cómo	Incluye datos indentificativos, ítems cerrados y abiertos, ítems nominales y de múltiple respuesta.
	Quiénes	Orientadores/as, E. Directivo, Profesorado y Alumnado.

Figura 36. Aspectos descriptivos del cuestionario.

Los análisis cuantitativos a través de medios informáticos resultan de vital importancia en el estudio de población dada la gran cantidad de variables a manejar. Concretamente, hemos utilizado el programa informático de análisis de datos estadístico SPSS.20. Hemos sometido a dichos datos a análisis descriptivos y de correlaciones entre varias variables para poder extraer conclusiones al triangularlos con el resto de instrumentos.

Los ítems abiertos se han recogido y analizado en tablas de datos y atendiendo al sistema de categorías de nuestra investigación como datos cualitativos.

En un segundo momento realizamos un *Estudio Intensivo* de carácter más cualitativo en el que hemos llevado a cabo un estudio de casos en dos centros que desarrollan adecuadas prácticas en la lucha contra el fracaso y el abandono escolar

prematureo a través de entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios, memorándum analítico y diario de la investigadora.

Estos 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, ex ministro 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 autores recomiendan el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación y habla de buenas prácticas como contextos de aprendizajes flexibles y adaptables a las necesidades del alumnado y

que le motiven a una educación permanente. Además las buenas prácticas son ejemplo para motivar a otros profesionales a desarrollar las suyas.

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 sólo en producciones académicas sino también en aspectos como la convivencia.

Elegimos la metodología de estudio de caso porque nos parece la más adecuada a la realidad y finalidad de nuestra investigación. Como afirma Yin (1989), esta metodología es muy adecuada para temas novedosos ya que "la investigación empírica tiene las siguientes características: examina el objeto de estudio en su campo real; las fronteras entre el objeto y su contexto no son claras, se utilizan muchas fuentes y se puede estudiar tanto como caso único como múltiples casos".

Sin embargo, como señala Simons (2011), los estudios de casos no están exentos de críticas en relación a:

- Demasiada subjetividad
- Imposibilidad de generalizar
- Imposibilidad de generar teoría
- Inutilidad para diseñar políticas

Según la autora, todos estos mitos pueden refutarse con un adecuado diseño y desarrollo del estudio de casos. Además, es cierto que un estudio de casos no vale para todo como cualquier otra técnica de investigación por lo que es importante definir los objetivos de investigación para seleccionar adecuadamente las estrategias e instrumentos a utilizar. Esto no hace menos meritorio al estudio de casos que lejos de

ser un simple anecdotario, se presenta como un método fiable y eficaz en la recogida de datos de investigaciones sociológicas.

Las entrevistas están diseñadas igualmente bajo el sistema de categorías establecido en la investigación como eje dinamizador. Las preguntas son abiertas y progresivas en el sentido que se van ampliando o concretando según la información aportada por los sujetos. Esto hace que el instrumento pierda quizás fiabilidad al jugar con cierta improvisación pero, desde luego, gana riqueza en cuanto a calidad de la información recogida, algo muy importante en un estudio de caso (ver Anexo 9-13. Guión entrevistas)

Las entrevistas se han aplicado a familias con hijos/as en Instituto Educación Secundaria de abandono y/o fracaso escolar, alumnado en esta situación de Instituto Educación Secundaria, profesorado de 2º Educación Secundaria Obligatoria, director de los centros y orientador/a de los mismos. Algunas entrevistas han sido individuales (director y orientador) y otras colectivas (familias, alumnado y profesorado).

Además de las entrevistas, en el estudio de casos se han utilizado también cuestionarios para todo el alumnado de 2º Educación Secundaria Obligatoria de los centros. Se han analizado los documentos de planificación y organización de cada centro, los Jefes/as de Estudio de los centros han realizado un memorándum analítico sobre la problemática a estudiar y se ha recogido el diario de campo y observación de la investigadora.

Como un instrumento más de recogida de información que nos ayudase en la triangulación hemos utilizado una versión particular de los memorándum analíticos de McKernan (1996). Según este autor, los memorándums analíticos son anotaciones del investigador que le permiten resumir y reflexionar sobre las múltiples notas de campo tomadas. En nuestra investigación, esas reflexiones las han realizado parte de los

propios investigados, concretamente los Jefes de Estudio de forma que se establece una reflexión compartida entre investigador/investigados o meta-reflexión.

Hemos usado memorándums en el estilo usado por Adelman, Hargreaves y Pantón(2003) como proceso de auto-reflexión de los propios participantes sobre su propio proceso profesional. Además, hemos vuelto a utilizar cuestionarios basados en el sistema de categoría que articula todo el estudio y que han sido rellenos por todo el alumnado de 2º Educación Secundaria Obligatoria de ambos centros en los que hemos centrado nuestro estudio de casos.

Una vez recogidos los datos de nuestro estudio, en la fase de síntesis nos hemos centrado en el análisis de resultados obtenido tanto en el estudio extensivo como en el intensivo. Para ello nos hemos servido del análisis categorial y de recursos estadísticos como el programa SPSS.20 para el análisis cuantitativo y AQUA.7 para el análisis cualitativo.

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. Estudio extensivo	Fase de concreción. Estudio analítico
Cuestionarios	Entrevistas Cuestionarios
Revisión bibliográfica	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 37. Momentos e instrumentos de investigación.

2.4.3. *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 ésta, 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.

En relación a la validez del instrumento usado en mayor cantidad (cuestionarios), presente tanto en el estudio extensivo como intensivo nos gustaría señalar otros aspectos como la validez de contenido o de constructo.

En cuanto a la validez de contenido, se ha realizado una extensa revisión bibliográfica para determinar que los ítems presentados en el cuestionario están relacionados con los principales elementos que constituyen el objeto de estudio. Además, la validez de constructo hemos intentado garantizarla a través de la contrastación de nuestro estudio con otras investigaciones dentro del mismo constructo.

Hemos de decir que la validez de dicho instrumento, a pesar de las múltiples acciones llevadas a cabo para aumentarla, no deja de ser superficial (Namakforoosh, 2005) en cuanto a que el principal indicador de validez es el propio juicio del investigador. Y esto es así, porque en las investigaciones etnográficas entendemos que lo que realmente define la validez de una investigación no son estadísticos concretos sino la variedad de datos y la diversidad de personas observadas o entrevistadas así como la riqueza de los múltiples instrumentos. Todo esto permite obtener una visión completa, global, amplia y veraz.

Además, para conseguir una mayor objetividad en el estudio hemos seguido un protocolo de investigación 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.

Nuestro protocolo está basado en los siguientes pasos (figura 38):

- Preguntas de investigación: ellas guiarán todo el proceso investigador y marcarán la finalidad del estudio. Se trata de las grandes preguntas a las que queremos dar respuesta y que conformarán las principales categorías analíticas de nuestro estudio.

- Propositiones teóricas: en función de la revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio y en concordancia con las preguntas de nuestra investigación, se crean las proposiciones teóricas que están muy ligadas también a las categorías analíticas ya que creamos éstas para obtener datos y crear teoría sobre dichas proposiciones.
- Las unidades de análisis: se trata de las categorías analíticas del estudio. Las formulamos en forma de preguntas para facilitar su posterior análisis y la recogida de información.
- La vinculación lógica de los datos: se consigue a través del sistema de categorías creado que nace, como ya hemos dicho, de las preguntas que identifican el problema a estudiar y la contrastación teórica.
- Los criterios para la interpretación de los datos: nos servirán las preguntas y categorías diseñadas inicialmente y el compromiso con la fiabilidad y validez de la investigación. Hemos realizado también triangulación.

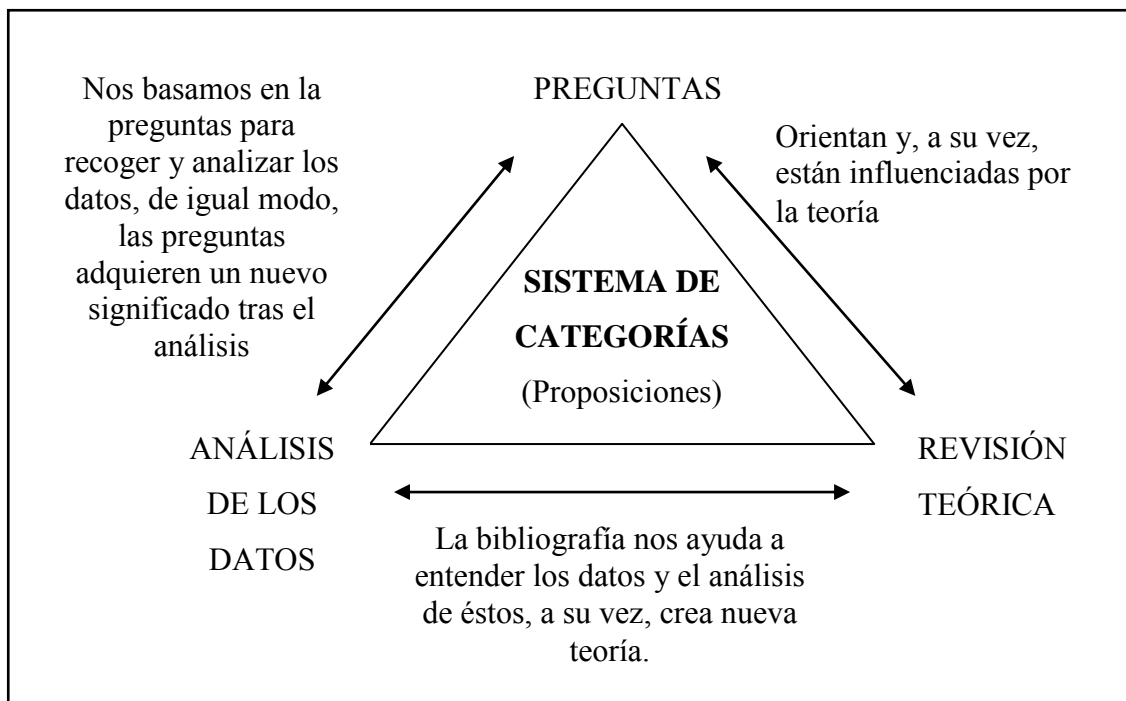


Figura. 38. Protocolo de la investigación.

2.4.4. Selección de los participantes y muestra:

Se ha elegido una muestra teórica intencional y estratificada. En nuestro estudio extensivo, hemos contado con la participación de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva, concretamente 20 centros seleccionados en su mayoría por la facilidad en el acceso a los sujetos y siempre respetando una equilibrada distribución en cuanto a su localización geográfica dentro de la provincia para aumentar la representatividad de los datos.

Como hemos comentado en puntos anteriores, la muestra no es probabilística. Ha sido seleccionada con criterios de equilibrio geográfico y dentro de cada comarca, la selección ha sido casual. En el estudio intensivo, la selección de los participantes es casual ya que conocíamos las buenas prácticas de estos centros en la lucha contra el fracaso y abandono de antemano.

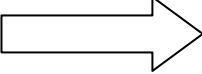
CRITERIOS DE SELECCIÓN	
<i>E. Extensivo (Muestra)</i>	<i>E. Intensivo (Participantes)</i>
Representatividad geográfica Disposición a colaborar Centros que ofertan ESO	 Desarrollan buenas prácticas Accesibilidad Mejora de resultados

Figura 39. Criterios de Selección.

Centros participantes:

Ya hemos indicado que la selección de nuestros participantes tanto en la muestra del estudio extensivo como en los casos del estudio intensivo es casual, no probabilístico. Sin embargo, sí que hemos procurado que el volumen de centros sea representativo con respecto a la totalidad (30%) y que también exista equilibrio

geográfico. A continuación, os indicamos los centros que han participado por comarcas en el estudio (ver anexo 2).

COMARCAS	LOCALIDADES	CENTROS
Condado	Almonte	Instituto Educación Secundaria Doñana
	Niebla	Instituto Educación Secundaria Alfonso Romero Barcojo
	Calañas	Instituto Educación Secundaria Diego Macías
Andévalo	Puebla de Guzmán	Instituto Educación Secundaria Andévalo
	Valverde del Camino	Instituto Educación Secundaria Diego Angulo
	San Bartolomé de la Torre	Instituto Educación Secundaria Puerta del Andévalo
Costa Occidental	Ayamonte	Instituto Educación Secundaria Guadiana
		Instituto Educación Secundaria González de Aguilar
	Cartaya	Instituto Educación Secundaria Rafael Reyes
Comarca Metropolitana		Instituto Educación Secundaria Diego de Guzmán
	Huelva	Instituto Educación Secundaria Marisma
		Instituto Educación Secundaria José Caballero
		Instituto Educación Secundaria Clara Campoamor
	Aljaraque	Instituto Educación Secundaria Fuente Juncal
	San Juan del Puerto	Instituto Educación Secundaria Diego Rodríguez Estrada
	Mazagón (Palos de la Frontera y Moguer)	Instituto Educación Secundaria Odón Betanzos
Cuenca Minera	Minas de Riotinto	Instituto Educación Secundaria Cuenca Minera
Sierra de Huelva	Aracena	Instituto Educación Secundaria San Blas
	Cortegana	Instituto Educación Secundaria San José
	Jabugo	Instituto Educación Secundaria San Miguel

Figura 40. Centros participantes por comarcas.

Todos han participado en el estudio extensivo y además, 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.

2.4.5. 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. En dichas entrevistas se han utilizado un guión de preguntas que correspondían a las diferentes preguntas y/o proposiciones planteadas en nuestro protocolo. Se trata de entrevistas breves centrándonos en las preguntas clave debido a la dificultad de entrevistar a alumnado y familias de alumnado que suelen faltar a menudo. Son entrevistas semiestructuradas. Se han realizado entrevistas individuales (Director, Orientador/a) y colectivas (profesorado 2º Educación Secundaria Obligatoria, alumnado en riesgo de abandono y/o fracaso escolar y familias de este tipo de alumnado). En apartados anteriores se han dado algún detalle más de las mismas.

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 sólo 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 2º 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 1º o 2º ESO. Todos cursan actualmente 2º 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.
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 2º 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 41. 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. En apartados anteriores hemos dado más detalles de

los mismos. El cuestionario 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. Se han distribuido por correo electrónico al orientador/a del centro quien ha colaborado en la distribución de los cuestionarios a sus destinatarios. Posteriormente, el investigador ha recogido dichos cuestionarios personalmente, por correo electrónico o postal.

CUESTIONARIOS REALIZADOS

Equipos Directivos Tutores 2º ESO Orientadores Alumnado 2º ESO (sólo centros-caso)

Figura 42. Cuestionarios realizados.

- *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* en el estudio de casos. 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 lo 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	Proyecto Educativo
Plan de Convivencia	Plan de Convivencia
Plan de Orientación y Acción Tutorial	Plan de Orientación y Acción Tutorial
Atención a la diversidad	Atención a la Diversidad
Programa de Acogida y Tránsito	Plan de Formación del profesorado
Programa de Acoso escolar	Procedimientos de evaluación interna
	Procedimiento para suscribir compromisos con las familias
	Criterios pedagógicos horarios

Figura 43. Documentos analizados en los centros

- *Diario de la investigadora* en el estudio de casos. 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 sólo 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 éstas, 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.

2.4.6. Tratamiento de la información: categorías analizadas

Para el análisis de los datos obtenidos y la comunicación de los resultados así como la producción de conclusiones hemos creado un punto adicional como forma de

clarificar el visionado de éstos. Sin embargo y tal como hemos explicado anteriormente, este punto formaría parte del estudio empírico (punto II).

Ya hemos comentado en varias ocasiones que vamos a realizar el análisis de la información a través de las categorías creadas a lo largo de la investigación por lo que utilizaremos una serie de códigos correspondientes a cada categoría.

Hemos utilizado programas informáticos para el análisis de los cuestionarios y para las entrevistas. Estos datos han sido contrastados con la información que han aportado el resto de instrumentos en la investigación.

2.4.6.1. Categorías analizadas

Realizaremos un primer análisis del fracaso y abandono educativo temprano en cada uno de los centros con el objetivo de ir adentrándonos poco a poco en la realidad de este tema en la provincia. Analizaremos los datos recogidos en estos centros a través de las categorías ya expuestas lo que nos permitirá poder hacer posteriores comparaciones intercentros en función de dichos ítems.

CA TEGORÍA/ 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?	<i>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.</i>	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?	<i>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.</i>	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
	¿Por qué ocurre el fracaso y abandono educativo temprano?	<i>Se explorarán los argumentos que cada sector expone cuando intentan explicar las causas por las que se da el abandono y fracaso escolar.</i>	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?	<i>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.</i>	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?	<i>Nos detendremos en recoger las dificultades que más se repiten así como los aspectos que mejor están resultando en la práctica.</i>	Registrar los obstáculos más frecuentes y los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono educativo temprano
Expectativas: medidas necesarias NECES	¿Qué se necesita hacer para acabar con el fracaso y abandono educativo temprano?	<i>Se analizarán las necesidades que se solicitan así como la esperanza que se tiene frente al fracaso y abandono educativo temprano</i>	Presentar las necesidades más urgentes

Figura 44. Categorías analizadas.

CAPÍTULO III

CONTEXTO E INFORME DE RESULTADOS

En este capítulo describiremos el contexto en el que hemos desarrollado nuestra investigación, tanto en el estudio extensivo a nivel de provincia como en el estudio intensivo a nivel de caso. 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

En este apartado vamos a intentar explicar las características principales del medio y la población en el que hemos desarrollado nuestro estudio con la finalidad de poder comprender mejor ciertas ideas. Sobre todo, lo que pretendemos es ampliar y completar el conocimiento de los participantes en nuestra investigación para alcanzar una visión holística del tema.

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

3.1.1. Contexto del estudio extensivo

Haremos una descripción detallada del contexto en el que se sitúa nuestro estudio, algo fundamental a la hora de entender, por un lado, los resultados y conclusiones y, además, poder realizar comparaciones con otros contextos.

3.1.1.1. Provincia de Huelva

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 desarrolla su labor profesional la investigadora principal del estudio lo que le facilita el acceso a la información y la interpretación de su realidad socioeducativa. Sin embargo, la investigadora ha trabajado la mitad de su vida laboral en la provincia de Sevilla lo que permite tener una visión comparativa del objeto de estudio.

Huelva pertenece a la Comunidad Autónoma de Andalucía y posee una superficie total de 10.148 km² y 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 45.

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 45. 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. La primera de ellas se produce con la adquisición de empresas extranjeras de las minas de la provincia concentrándose en esta zona gran número de población de otras zonas de Andalucía, Extremadura e incluso Portugal.

La segunda ocurre con el establecimiento del Polo Químico llegando trabajadores cualificados del norte de España y de otras zonas por lo que creció la población del área metropolitana.

En los últimos años (aunque actualmente se haya reducido mucho este flujo), con la explotación de la agricultura intensiva también ha llegado numerosa población procedente de los países del Este y norte de África principalmente.

Además, deberíamos hablar también del crecimiento demográfico que han vivido municipios como Aljaraque, Punta Umbría o Gibraleón convirtiéndose en ciudades dormitorio de Huelva.

Administrativamente está dividida en 79 municipios y seis distritos judiciales:

- Andévalo
- Cuenca minera
- Costa occidental
- Condado
- Comarca metropolitana
- Sierra

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.

En julio de 2013, el paro en Huelva alcanza la cifra oficial de 60.290 parados subiendo un 1'09% con respecto al mes anterior. Huelva es la provincia andaluza que menos subió en el paro con un 31,4 % frente al 40,58% de Jaén o 37,4% de Granada. El año anterior el paro de Huelva estaba situado en 58.078 personas, por lo que la diferencia anual es de 2.212 parados más. El paro subió entre las mujeres con 148 paradas nuevas (0,49%), frente a un incremento del desempleo masculino de 503 hombres (1,70%), situándose el total de mujeres en paro en 30.227 y el de varones en 30.063 desempleados. Es decir, a pesar que el paro femenino es más elevado que el masculino, en éste último se ha notado una crecida mayor del mismo. Actualmente, por tanto, no existen diferencias muy significativas entre el paro femenino y el masculino.

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.

Huelva cuenta con una amplia cobertura de atención sanitaria en toda la provincia con centros públicos y privados. Igualmente, la oferta educativa también es variada y rica destacando la provincia por la difusión de ideas de renovación pedagógica como consecuencia de las aportaciones de Manuel Siurot nacido en la Palma del Condado y fundador de varios centros.

3.1.1.2. Centros y localidades

Ya comentamos en el capítulo anterior al hablar de la selección de participantes los centros que han participado en nuestro estudio. (ver Anexo . Centros-Localidades participantes). En este espacio nos dedicaremos a analizar sus contextos más concretos por comarcas

El Andévalo o El Campo de Andévalo se localiza entre la Sierra de Aracena, la Tierra Llana de Huelva y la frontera con Portugal. Está formada por los municipios de Alosno, Cabezas Rubias, Calañas, El Almendro, El Cerro del Andévalo, El Granado, Paymogo, Puebla de Guzmán, San Bartolomé de la Torre, Sanlúcar de Guadiana, Santa Bárbara de Casa, Valverde del Camino, Villanueva de las Cruces y Villanueva de los Castillejos.

El Andévalo es un espacio de transición entre la planicie litoral y los abruptos relieves de la zona serrana, existiendo en ella una gran actividad cinegética, artesanal, ganadera y minera. Tradicionalmente se considera una zona de alto interés etnológico por sus peculiaridades y variadas tradiciones. En el terreno de la música destaca su fandango y en campo de la gastronomía los guisos basados en el gurumelo.

La *Cuenca Minera* está formada por los municipios de Berrocal, Campofrío, El Campillo, La Granada de Río-Tinto, Minas de Río Tinto, Nerva y Zalamea la Real. Se sitúa en el este de la provincia y limita por el este con la provincia de Sevilla, por el sur con la comarca de El Condado, por el oeste con El Andévalo y por el norte con la Sierra de Huelva. Es una zona dedicada principalmente a la explotación minera.

El Condado está formada por los municipios de Almonte, Beas, Bollullos Par del Condado, Bonares, Chucena, Escacena del Campo, Hinojos, La Palma del Condado, Lucena del Puerto, Manzanilla, Niebla, Paterna del Campo, Rociana del Condado, Trigueros, Villalba del Alcor y Villarrasa.

Limita al este con la provincia de Sevilla y la provincia de Cádiz, al sur con el Océano Atlántico, al oeste con la Comarca Metropolitana de Huelva y al norte con El Andévalo y la Cuenca Minera. El precedente histórico de esta comarca es el antiguo Condado de Niebla, perteneciente a la Casa de Medina Sidonia. Una de sus principales actividades económicas tradicionales es la producción de vinos, amparados bajo la

Denominación de Origen Condado de Huelva. El patrimonio histórico de El Condado cuenta con interesantes y variados bienes.

La comarca de la *Costa Occidental* está formada por los municipios de Ayamonte, Cartaya, Isla Cristina, Lepe, San Silvestre de Guzmán y Villablanca. Se sitúa al suroeste de la provincia y limita al este con la Comarca Metropolitana de Huelva, al sur con el Océano Atlántico, al oeste con Portugal y al norte con la comarca de El Andévalo. Es un territorio de reciente colonización, situado en el tramo final de la cuenca sedimentaria del Guadiana, abierto al Atlántico y fronterizo en su límite occidental con Portugal, que ya cuenta con infraestructuras adecuadas que lo articulan internamente y en dirección al vecino país.

La economía de la zona está basada tradicionalmente en la agricultura, la nueva agricultura, la pesca (destacando las flotas de Isla Cristina y en menor medida las de Ayamonte y la del puerto de El Terrón en Lepe) y, de forma secundaria, la silvicultura. El sector turístico, está ahora en proceso de desarrollo en este tramo del litoral onubense, en el que hasta ahora se limitaba a segundas residencias para periodos vacacionales.

Un porcentaje muy significativo de la superficie comarcal está protegido por alguna figura autonómica, de la Unión Europea o Internacional. Algunos de sus espacios verdes más importantes son: lagunas costeras de Huelva, Paraje Natural Marismas del Río Piedras y Flecha de El Rompido, Paraje natural Marismas de Isla Cristina y Laguna de Prado Hondo, así como diversos alcornoques y dehesas.

La *Comarca metropolitana de Huelva* es una de las comarcas más pobladas de la provincia. Está formada por los municipios de Aljaraque, Gibraleón, Huelva, Moguer, Palos de la Frontera, Punta Umbría y San Juan del Puerto. Se sitúa al sur de la provincia y limita al norte con la comarca de El Andévalo, al oeste con la Costa Occidental de

Huelva, al sur con el Océano Atlántico y al este con la comarca de El Condado de Huelva.

La *Sierra* está formada por los municipios de Alájar, Almonaster la Real, Aracena, Aroche, Arroyomolinos de León, Cala, Cañaveral de León, Castaño del Robledo, Corteconcepción, Cortegana, Cortelazor, Cumbres de Enmedio, Cumbres de San Bartolomé, Cumbres Mayores, Encinasola, Fuenteheridos, Galaroza, Higuera de la Sierra, Hinojales, Jabugo, La Nava, Linares de la Sierra, Los Marines, Puerto Moral, Rosal de la Frontera, Santa Ana la Real, Santa Olalla de Cala, Valdelarco y Zufre.

Limita al este con la provincia de Sevilla, al sur con las comarcas de la Cuenca Minera y El Andévalo, al oeste con Portugal y al norte con Extremadura. Dentro de la comarca de la Sierra de Aracena se ubica el Parque Natural de Sierra de Aracena y Picos de Aroche.

3.1.2. Contexto estudio intensivo: casos

En el estudio intensivo nos hemos centrado en dos centros de la provincia como casos a analizar. Estos centros se han elegido, como ya indicamos en puntos anteriores, por sus buenas prácticas educativas y organizativas. Igualmente, señalamos anteriormente que entendemos por buenas prácticas aquellas decisiones que dichos centros han desarrollado pensando en la mejoría del desarrollo socioeducativo de su alumnado y comunidad educativa alcanzando así mejoras en los resultados académicos, reducción del abandono educativo temprano y una convivencia más positiva.

Ambos centros poseen ciertas características comunes aunque, otros aspectos crean la propia idiosincrasia propia 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 Norte de una localidad del Andévalo. 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. Actualmente, el director sigue siendo el mismo y en la Jefatura de Estudios está una profesora con formación psicopedagógica.

Los primeros años, según el director (trans_dire_bartolomé, Anexo 22) 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 éstas, 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 Sur de la Comarca Metropolitana. 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. Sin embargo, el director actual del Instituto Educación Secundaria Sur (trans_dire_mazagón, Anexo 15) expresa cierto desacuerdo con la forma de proceder de la antigua directiva (procedente de Primaria). 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 dichos cambios necesarios para el resto de innovaciones. Además, se señala la coordinación con agentes externos como el Ayuntamiento de la localidad como 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 el centro 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 sólo lleva 3 cursos en el cargo. 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 sólo por el tiempo vivido de un Centro y otro.

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

Figura 46. 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 tanto en el estudio extensivo como 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.

Dividimos este capítulo en dos apartados principales atendiendo a los dos grandes estudios desarrollados en nuestra investigación. Por un lado el estudio cuantitativo y, por otra parte, el estudio de casos. De cada estudio hemos realizado un resumen del procedimiento de obtención de los datos y posteriormente hemos ido describiendo cada una de las categorías, mostrando los resultados obtenidos, analizándolos en función de las aportaciones de los diferentes autores referenciados y finalmente, hemos ido extrayendo conclusiones de proceso que sintetizamos en el siguiente capítulo.

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. Estudio extensivo

Ya explicamos en el capítulo II de nuestra investigación que nuestro estudio era un proceso sistémico puesto que estudia una realidad que así es. Este hecho exige que tanto el enfoque desde el que nos acerquemos a dicha realidad como las técnicas, instrumentos, análisis e interpretación de los datos recogidos sean coherentes con esa sistematicidad y globalidad que presenta el objeto de estudio, el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Por tanto, nos encargaremos en este apartado de describir cómo se ha realizado esta parte extensiva de nuestra investigación así como los principales resultados y conclusiones a las que hemos llegado.

3.2.1.1. Objetivos y proceso metodológico

Ya comentamos anteriormente que la finalidad de nuestro estudio extensivo es el de complementar información, comparar datos y contextualizar el estudio. De todas formas, a continuación detallaremos más cada uno de estas metas o intereses.

a) Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en esta fase extensiva de nuestra investigación son los siguientes, teniendo siempre presente de igual forma, los objetivos generales que nos planteamos inicialmente:

- Complementar información. Una de las cuestiones principales que nos planteábamos al iniciar la investigación y que nos empujaron a ella era ¿Por qué se produce el fracaso escolar y abandono educativo temprano? y ¿Cómo podríamos solucionarlo? Para ello, revisamos mucha bibliografía y estudios previos en diferentes provincias, comunidades e incluso países y además, nos fuimos a observar dos centros que parecían haber reducido significativamente los niveles de esta problemática en varios años.

Sin embargo, temíamos que la información recogida y las conclusiones que de ellas extrajéramos se delimitaran a una realidad demasiado concreta fruto de posibles casuísticas aleatorias o idiosincráticas.

Por ello, hemos realizado un sondeo exploratorio a 18 centros más de la provincia de Huelva repartidos equilibradamente a nivel geográfico.

Pretendemos así, contar con una información más completa, propia de una investigación de carácter científico que pueda aportar datos relevantes para la mejora de la problemática estudiada.

- Comparar datos. Toda investigación que se precie requiere de una determinada cantidad y calidad de datos para poder realizar comparaciones y cumplir así de uno de los principios básicos de validez y fiabilidad en las investigaciones de carácter cualitativo o social como es la nuestra. Nos estamos refiriendo a la triangulación.

De esta forma, podemos comparar las aportaciones de los diferentes participantes en los centros del estudio de casos con aquellos encuestados en el estudio extensivo obteniendo una realidad más completa y objetiva. Las conclusiones, igualmente adquirirán más científicidad al estar contrastadas en un gran número de participantes.

- Contextualizar el estudio. Ya hemos explicado que nuestro estudio de casos está basado en dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva y esto nos provocaba ciertos temores relacionados con las limitaciones que este contexto tan concreto podría suponer en cuanto a la validez y fiabilidad de nuestro estudio.

Por ello, decidimos ampliar de alguna manera, la participación en la investigación a agentes protagonistas del objeto de estudio en un contexto más amplio y al que pertenecían los dos centros estudiados. Decidimos diseñar y repartir cuestionarios a tutores/as de 2º, miembros del equipo directivo y orientadores/as de 20 centros de la provincia de Huelva.

De esta forma, conseguíamos contextualizar los datos, no sólo en el ámbito del propio centro-caso, sino que podíamos tener una imagen más amplia de las aportaciones realizadas en cuanto a la problemática estudiada.

b) Metodología

La metodología utilizada en esta fase de investigación es la de la encuesta (Rodríguez, D.; Valldeoriola, 2009), basada en la organización del proceso de diseño, aplicación, recogida y análisis de los cuestionarios.

Tradicionalmente, la investigación basada en cuestionarios se ha entendido dentro del paradigma cuantitativo (Buendía y Colás, 1994) puesto que podía usarse con una muestra amplia de población usando mecanismos de selección aleatorios, los datos aportados podían analizarse cuantitativamente a través de diferentes operaciones matemáticas externas a la interpretación particular y subjetiva del investigador y los resultados alcanzados parecían estar envueltos en un halo de objetividad y neutralidad garante de cientificidad pura.

Sin embargo, el cuestionario no está exento de limitaciones y críticas en relación a su objetividad, entre otras. Por ejemplo, según Rodríguez y Valldeoriola (2009), el cuestionario se basa en el principio de interés por responder y reflexionar del encuestado pero cierto es que no todos los encuestados de la muestra seleccionada tendrán el mismo interés por responder a cada uno de los ítems de que componga el cuestionario.

Partiendo de esta situación, ya nos surgen dudas que plantean limitaciones en la objetividad del instrumento, algo que se defiende sin discusiones en el enfoque cuantitativo. Además, un cuestionario no deja de ser una selección de preguntas que un sujeto ha realizado bajo criterios personales y subjetivos lo que está sesgando la naturaleza de los datos a recoger posteriormente.

Nosotros somos conscientes de ambas limitaciones y obstáculos. En cuanto a la neutralidad y objetividad del instrumento no nos plantea serias dificultades puesto que nuestra investigación no pretende la universalización o generalización de los datos. Ya hemos explicado anteriormente cuáles son los objetivos de nuestra investigación en cada una de sus fases y lo que pretendemos en último lugar es conocer mejor y poder comprender el fenómeno del fracaso escolar y abandono educativo temprano tan presente en nuestra práctica profesional diaria.

En relación al interés por contestar de los encuestados, asumimos dicho riesgo puesto que no nos es posible acceder a la muestra seleccionada de otra forma por su distribución geográfica, incompatibilidad de horarios con la investigadora, disponibilidad de los sujetos para participar con otro tipo de técnicas... Valoramos los riesgos y entendimos que obteníamos más beneficios que perjuicios aunque sí es cierto que la recogida de datos en esta fase ha sido ardua y prolongada en el tiempo (dos cursos escolares). De hecho, esta fase exploratoria se diseñó como una primera fase en

la investigación pero al prolongarse tanto la participación de los sujetos, fuimos desarrollando e incluso concluyendo la siguiente fase de estudio de caso por lo que finalmente, la fase exploratoria ha llegado para complementar, enriquecer, contextualizar y triangular la anterior.

Los cuestionarios ya vimos que podían ser abiertos, cerrados o semiabiertos (Cardús, 1999). En nuestro caso, se tratan de cuestionarios semiabiertos en el que los sujetos deben responder a ciertos ítems eligiendo una opción de las que les ofrecemos y, en otros ítems, pueden aportar su propia visión de la pregunta en cuestión de forma libre.

En el diseño de la investigación dentro hemos seguido una serie de pasos que detallamos a continuación.

1. Determinación de los objetivos. Ya vimos en el apartado anterior cuáles eran los objetivos que perseguíamos con este estudio. Además, el objetivo final ya hemos dicho también que es el de comprender mejor la problemática del fracaso escolar y abandono educativo temprano por lo que, tras la revisión bibliográfica, establecimos unas categorías que, hipotéticamente, estaban relacionadas con dicha problemática y debían esclarecer el objeto de estudio.
2. Elaboración del cuestionario. Según Cardús (1999), no existen reglas claras en cuanto al número idóneo de ítems o al tipo de preguntas a presentar. En nuestro cuestionario hemos intentando que los ítems diseñados dieran oportunidad al encuestado de expresar su opinión lo más libre posible y que la información recogida fuera lo más completa posible.

De todas formas, como ya se indicó en el capítulo del diseño de la investigación, el cuestionario ha sido evaluado por un grupo de expertos que propusieron

mejoras y posteriormente, pasó una prueba piloto tras la que se introdujeron nuevas mejoras.

3. Establecimiento de la muestra. Parece no existir tampoco acuerdo en el tamaño ideal de la muestra participante. Nosotros hemos acordado con el asesoramiento de expertos y teniendo en cuenta el tamaño de la población, seleccionar un 30% de la población lo que suponía un total de 20 centros de Educación Secundaria Obligatoria que se han elegido per quota teniendo en cuenta su distribución geográfica entre las diferentes comarcas que componen la provincia de Huelva. Más adelante detallaremos más aspectos de la población y muestra seleccionadas.
4. Realización de la encuesta. Las encuestas se han repartido y recogido por diferentes métodos dependiendo de la disponibilidad y voluntariedad de cada uno de los sujetos. En algunos casos se ha entregado por correo electrónico y, en otros, personalmente. En cuanto a la recogida, se han realizado por email, correo ordinario o en mano. Como ya hemos comentado, esta tarea ha sido una de las más duras de toda la investigación porque gran parte de la muestra no tenía interés en participar lo que ha supuesto un obstáculo a la hora de recoger los cuestionarios con información completa de forma rápida y directa.
5. Tratamiento estadístico de los datos obtenidos. Una vez recogidos todos los datos, éstos han sido analizados a través del programa informático de tratamiento estadístico de datos SPSS.20. Se han realizado análisis descriptivos y correlaciones entre varios ítems para obtener conclusiones potentes.

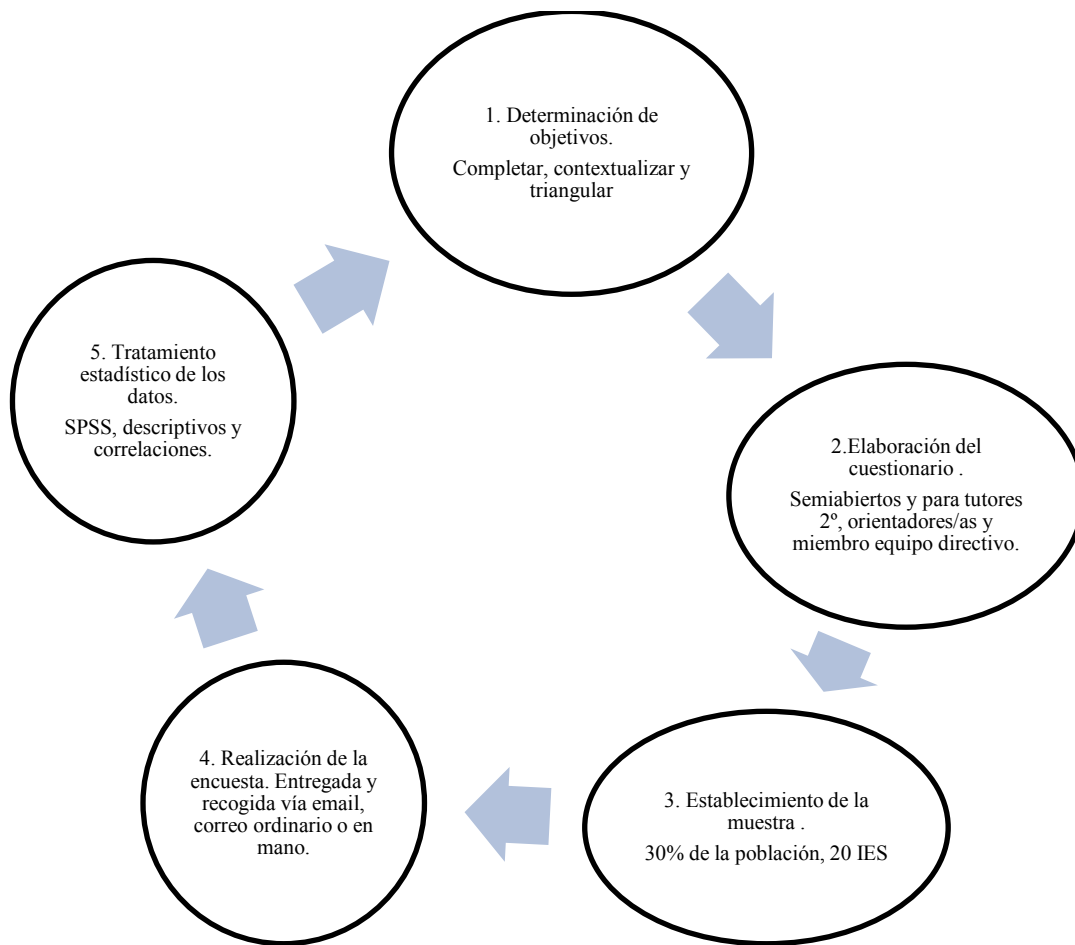


Figura 47. Proceso de la metodología de la encuesta

Dichos cuestionarios en su cuerpo central tienen ítems idénticos como “¿Cuándo considera que un alumno o alumna presenta fracaso escolar? Elija sólo una opción.” (cuest_e.directivo, anexo 5), “¿En qué curso de la ESO cree usted que existe más fracaso escolar?” (cuest_orientadores, anexo 6) o “¿Cree que el problema del fracaso y abandono prematuro puede solucionarse?” (cuest_tutores, anexo 7).

Otros ítems, sin embargo, son diferentes por adaptarse a las características de cada uno de los grupos encuestados como “Cargo dentro del equipo directivo” (cuest_e.directivo), ¿Qué papel debe jugar el orientador/a en dichas medidas? (cuest_orientadores) o ¿Cuántos alumnos y alumnas tiene su tutoría? (cuest_tutores).

En nuestros cuestionarios existen preguntas de carácter identificativo como “*Edad, Sexo o Especialidad docente*” (cuest_e. directivo).

Según Torres Herrera (2004), el desarrollo profesional del docente pasa por diferentes estadios evolutivos. En nuestro cuestionario, incluimos un ítem en el que preguntamos por la experiencia docente a todos los encuestados, las respuestas cerradas para esta cuestión están agrupadas en intervalos de edad intentando ofrecer paralelismo con las etapas evolutivas que autores como el citado o Marcelo (2002) señalan. Así, el primer intervalo 1-5 podría corresponder con el de Iniciación a la carrera, el segundo 6-15 se equipararía al de Estabilización, el tercero 16-25 correspondería al de Experimentación y Diversificación y el cuarto y último >25 equivaldría al de Serenidad y Distanciamiento en las relaciones.

En el primero de los estadios el profesorado, según los autores anteriores, intenta sobrevivir a los quehaceres que se le plantean por lo que cuenta con escasos recursos para afrontar problemáticas como el fracaso escolar y/o abandono educativo temprano. En el segundo estadio, el profesorado ha adquirido ya ciertas competencias profesional y personales. En el tercero y tras haber desarrollado nuevas aptitudes en la etapa anterior, en este estadio el docente se permite experimentar y diversificar sus prácticas docentes y el último haría referencia al equilibrio en la profesión.

Sabiendo estos aspectos, podemos realizar inferencias más completas sobre los datos recogidos con nuestro instrumento.

Igualmente encontramos ítems de opinión en los que los encuestados deben elegir una opción entre varias cerradas como (cuest_orientadores). “7. *¿Cuándo cree que un alumno o alumna abandona prematuramente los estudios? Elija sólo una opción*

- cuando abandona antes de conseguir la titulación ESO aunque tenga más de 16 años*
- cuando abandona antes de los 16 años sin la titulación ESO*

□ *cuando obtiene la titulación ESO pero no continúa estudios posteriores*”

También hemos diseñado cuestiones de valoración graduada o escala de valor como (cuest_orientadores) *“La principal causa del fracaso y abandono prematuro son las Dificultades de Aprendizaje. Valore su opinión en la escala siguiente 1 (nada) – 5 (mucho) 1 2 3 4 5”*.

Por último, hemos incluido cuestiones de carácter semiabierto *“¿Cree que el orientador/a juegan un papel importante en la prevención e intervención del fracaso y abandono escolar prematuro? Razone su respuesta □ Si □ No”* (cuest_e. directivo, anexo 5) y de carácter abierto *“¿Cuáles de las anteriores medidas considera más efectivas? ¿Por qué?”* (cuest_orientadores).

3.2.1.2. Población y Muestra

Nuestra investigación se centra en la provincia de Huelva. Elegimos esta provincia porque es la que, a nivel educativo, más conocimiento posee de ella la investigadora por haber desarrollado en ella la mayoría de su carrera profesional.

a) *Población*. Huelva es la provincia andaluza situada más al suroeste de España, limitando al Norte con Extremadura, Este con Cádiz y Sevilla, Oeste con Portugal y Sur con el atlántico.

Es frontera nacional con Portugal, como hemos visto, separándola de dicho país el río Guadiana. Igualmente es ciudad costera bañando sus costas el Océano Atlántico y la desembocadura del río Guadalquivir por el que se separa de la provincia de Cádiz.

Huelva cuenta con una enorme riqueza natural conteniendo Parques Naturales como el Parque Natural Doñana o Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche.

Por su territorio corren ríos como el Tinto y el Odiel además de los nombrados anteriormente y otros más.

En su costa podemos observar una gran cantidad de kilómetros de playa de arena fina lo que, junto con las muchas horas de luz que recibe se convierte en un destino turístico muy visitado para españoles y turistas de otros países, principalmente Alemania e Inglaterra. De hecho, la costa onubense es llamada “Costa de la luz”. En su Costa destacamos localidades como Ayamonte, Isla Cristina, Lepe, Cartaya, Punta Umbría o Mazagón.

Además de la costa, Huelva es conocida turísticamente por su Sierra. Las localidades que más visitas reciben son Aracena, Jabugo, Cortegana, Galaroza o Alájar entre otras. Los visitantes resaltan de esta zona la flora con elementos como pinos, chopos y encinas. La fauna es igualmente valorada con especies como el cerdo ibérico, ciervos o jabalí.

Industrialmente, Huelva cuenta con numerosas empresas de desarrollo químico agrupadas en lo que se ha llamado “Polo Químico” que emplea a numerosa población en la provincia. Este Polo está situado entre las localidades de Moguer y Palos de la Frontera. Algunas de las empresas que desarrollan actividad en este Polo son Atlantic Cooper, Cepsa o Fertiberia.

Sin embargo, la principal actividad económica de Huelva sea la agricultura con productos estrella como la fresa y la naranja. Se cultivan también frambuesas, melocotones y otros productos. Se trata de un cultivo cada vez más intensivo. Las localidades principales en esta economía son Cartaya, Lepe, Moguer, Villablanca, Palos de la Frontera o Lucena del Puerto. Entre las empresas principales situamos la fábrica de Don Simón y numerosas cooperativas dedicadas al cultivo de la fresa.

La industria gastronómica se convierte en otra de las fuentes de desarrollo económico de la provincia destacando la Industria del cerdo ibérico. Especialmente, Huelva es conocida en este aspecto por el Jamón de Jabugo que moviliza mucho comercio en la provincia y fuera de ella a nivel nacional e internacional.

Por último, ya hemos señalado el turismo de la provincia como otro foco de desarrollo industrial en la provincia aumentando desde hace una década el número y calidad y diversidad de establecimientos hosteleros.

Sin embargo, Huelva es una de las provincias con índice de desempleo mayor en Andalucía y España. Sería interesante analizar las causas de esta situación pero entendemos que es competencia de otra disciplina y otro objeto de estudio.

Huelva es la provincia menos poblada de Andalucía contando con un territorio cercano a los 11.000 kilómetros cuadrados. La provincia se divide en seis comarcas, siendo la más poblada la metropolitana y la menos la Sierra de forma inversa a los municipios que la componen, es decir, la comarca metropolitana es de las que menos municipios contiene y la Sierra la que más.

En cuanto a densidad de población le siguen la Costa Occidental y el Condado. En el capítulo II del diseño empírico encontramos una descripción detallada de cada una de las comarcas nombradas.



Figura 48. Mapa de Huelva por comarcas

En el capítulo II del diseño empírico encontramos una descripción más detallada de cada una de las comarcas de la provincia.

Huelva cuenta con 60 Institutos de Educación Secundaria en toda la provincia. Son muy variados en función de la oferta educativa, número de líneas, historia y plantillas. Existen centros jóvenes, experimentados, plantillas pequeñas, grandes, estables e inestables. Los hay que sólo desarrollan Educación Secundaria Obligatoria y los que además ofertan Bachillerato o Formación Profesional. Aparecen centros con una, dos, tres y algunos tienen hasta siete líneas.

Huelva además cuenta con Centros de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Infantil, Centro de Adultos y Secciones Permanentes, Universidad y otras sedes donde se desarrollan actividades educativas formales y no formales para presentar una amplia oferta formativa a la población. Sin embargo, en los últimos años hay un gran número de alumnado que no consigue alcanzar plaza en los estudios superiores que desea realizar por el número limitado de éstas que la Junta de Andalucía ofrece. Esta

situación está siendo aprovechada por Centros Adultos que van ampliando su oferta educativa paulatinamente.

b) Muestra. Ya comentamos que se ha elegido una muestra teórica intencional y estratificada. Esta muestra está formada por 20 Institutos de Educación Secundaria que suponen el 30% de la población.

Como ya indicamos, seleccionados los centros, en su mayoría por la facilidad en el acceso a los sujetos y siempre respetando una equilibrada distribución en cuanto a su localización geográfica dentro de la provincia para aumentar la representatividad de los datos.

La muestra, por tanto, no es probabilística. La selección ha sido casual, tal y como explicamos en el capítulo de diseño empírico. En este mismo capítulo, encontramos también un cuadro resumen de los centros participantes por comarcas.

En la figura 40, dentro del capítulo II (Diseño empírico) podemos ver cuáles son los centros que componen la muestra repartidos en las distintas comarcas de Huelva. Además, en el anexo 3, tenemos una descripción detallada de cada centro participante de la muestra en fichas individuales.

La mitad de los centros pertenecientes a la muestra desarrollan dos líneas en el curso 2º de Educación Secundaria Obligatoria, lo que los convierte en centros pequeños. El 25% desarrollan más de 3 líneas y el 15% 3 líneas. El 10% de los centros desarrolla una sola línea. Esto significa que más o menos, tenemos la mitad (60%) de centros encuestados pequeños (2 o menos líneas) y la otra mitad (40%) de centros grandes (3 o más líneas).

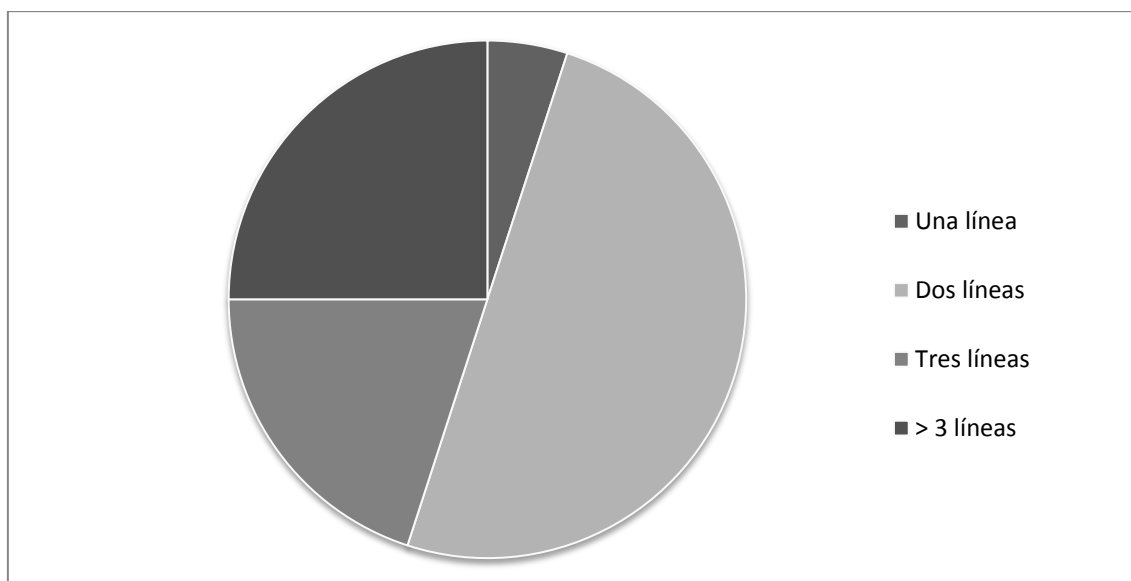


Figura 49. Distribución de los centros por tamaño

De estos centros, el 60% ofrece un amplio abanico de estudios como Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y el 30%, sin embargo, oferta sólo Educación Secundaria Obligatoria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ESO	6	30,0	30,0	30,0
ESO+Bach.	2	10,0	10,0	40,0
ESO+Bach+FP	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Figura 50 Frecuencias de oferta educativa postobligatoria que presenta el centro.

En total han participado en el grupo de equipo directivo 13 hombres y 5 mujeres, llama la atención el reparto no equitativo de sexo entre los miembros del equipo directivo. O quizá no llame tanto la atención al ser una realidad habitual en todos os cargos directivos de todos los escenarios imaginarios en nuestro país y muchos otros

como revelan numerosas investigaciones (Caballero y Salvador, 2004; Poblete, García y Pereda, 2004; Quintero, 2005).

Tejero y Fernández (2007) explican este reparto desigual aludiendo a las dificultades con las que se encuentran las mujeres para conciliar vida familiar y carrera profesional por la falta de corresponsabilidad doméstica entre hombres y mujeres. Igualmente, el peso de la tradición machista es importante aún hoy en día.

El 65% de los sujetos tiene entre 41 y 55 años. El 60% son jefes de estudios de los centros en los que trabajan y el 55% cuenta con una experiencia directiva de entre 1-5 años y el 30% entre 6-15 años lo que supone, según Torres Herrera (2004), que la mayoría se encuentra en una fase inicial de su carrera en la que destaca los intentos de supervivencia y escasas habilidades para el desempeño de su cargo por falta de experiencia dentro del cargo directivo. Sin embargo, el 65% de los miembros de equipo directivo encuestados acumulan entre 16 y 25 años o más de experiencia docente situándose en una etapa profesional diferente de serenidad y distanciamiento en las relaciones (Marceo, 1999).

Podríamos decir, por tanto, que las aspiraciones o posibilidades de alcanzar puestos directivos en los centros llegan, en su mayoría, en las etapas finales del desarrollo profesional. Precisamente, en estas etapas señalan los autores anteriores que se produce una serenidad y distanciamiento en las relaciones, algo, por su parte, beneficioso para mantener neutralidad en la gestión del centro. Sin embargo, como carrera directiva, aparecen nuevos retos y la profesión vuelve a presentarle nuevas exigencias que deben ir respondiendo lo mejor posible. Por tanto, al hablar de etapas en la carrera profesional dentro de la docencia deberíamos tener en cuenta, no sólo la experiencia acumulada como docente, sino también como cargo de coordinación pedagógica que pueda desempeñar en un centro.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-5	11	55,0	55,0
	6-15	6	30,0	85,0
	16-25	2	10,0	95,0
	>25	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 51. Frecuencia de la experiencia directiva

En cuanto a la especialidad docente, el 50% procede del área de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, quiere decir esto que la dirección de los centros parece estar en manos de las materias humanísticas. Ciertamente es que las Humanidades persiguen un desarrollo cognoscitivo muy amplio de sus teóricos y, además, las Ciencias Sociales incluyen aspectos políticos de peso en sus cuerpos de contenidos por lo que podrían parecer materias idóneas a priori para dicha responsabilidad. Sin embargo, la diversidad del ser humano es tan variada que la idoneidad o no para el cargo parece venir dada más por cualidades personales que materias de procedencia.

Llama la atención que sólo el 10% proceda de materias relacionadas directamente con la atención a la diversidad como Orientación educativa o Pedagogía Terapéutica. Ambas materias, especialmente Orientación educativa está muy ligada a cuestiones organizativas del centro, sin embargo, no llegan a los puestos en los que finalmente se toman este tipo de decisiones. La Orientación se queda en un paso inferior o paralelo de asesoramiento al equipo directivo, en aquellos casos evidentemente en los que quieren y permiten el asesoramiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lengua	6	30,0	30,0
	Matemáticas	2	10,0	40,0
	Inglés	2	10,0	50,0
	Francés	1	5,0	55,0
	Naturales	1	5,0	60,0
	Sociales	4	20,0	80,0
	P. Terapéutica	1	5,0	85,0
	F. Profesional	2	10,0	95,0
	Orientación	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 52. Especialidades docentes en el equipo directivo

En relación a los orientadores/as encuestados, el 65% son mujeres y el 35% son hombres; en esta materia, el reparto de sexos se invierte. Este hecho podría suponer que la profesión de Orientación Educativa está feminizada lo que, según nuestra experiencia en la profesión y nuestras observaciones realizadas en encuentros corporativos, podemos llegar a confirmar o a apoyar como realidad generalizada.

El 55% de los orientadores/as encuestados tienen entre 41 y 55 años y el 35% entre 26 y 40 años lo que supone una muestra bastante parecida a la de miembros de equipos directivos. En relación a la experiencia docente, sin embargo, encontramos ciertas diferencias. Existe un 35% de encuestados que cuentan entre 6-15 años de experiencia lo que les situaría en la fase de estabilización de su carrera profesional y otro 35% cuentan con más de 25 años de experiencia. El 20% acumulan entre 16 y 25 años de experiencia docente y el 10% entre 1 y 5 años. Si tenemos en cuenta la experiencia docente y no la experiencia en el cargo, no existen tantas diferencias con respecto a la experiencia. Podríamos decir también que la Orientación se instaló en los centros educativos en 1990 y, desde entonces, parece que ha existido poca renovación en su personal a raíz de los datos mostrados. Cobos (2011) fija en 1970 los orígenes de la orientación en educación por lo que encontraríamos en esta etapa los inicios

profesionales de algunos de los encuestados. Podemos decir así que se trata de un colectivo, en su mayoría, con amplia experiencia en la profesión y los cambios experimentados en ésta como consecuencia de la aplicación de las sucesivas leyes educativas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	26-40	7	35,0	35,0	35,0
	41-55	11	55,0	55,0	90,0
	>55	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 53. Frecuencias de edad en los orientadores/as

El 47% de los tutores/as encuestados son hombres y el 52% son mujeres. El 41% de ellos/as cuentan con una edad entre 41 y 55 años y el 38% entre 26 y 40 años. Según estos datos, la muestra de tutores/as es algo más joven que la de los orientadores/as y miembros de equipos directivos. Esta situación puede deberse a que la función tutorial no está muy valorada entre el profesorado, supone muchas tareas burocráticas y pocas recompensas laborales y económicas. A pesar de que la normativa (LOE/2006 y LEA/2007) y autores como Del Pozo (2011) aconsejan fijar criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías por parte del Equipo Técnico Pedagógico del centro con criterios como estabilidad en el centro, experiencia previa, adecuadas relaciones profesor-alumno o formación específica, las tutorías suelen ser asignadas por cuestiones de reparto de horario y otras no pedagógicas.

La mayoría de los tutores/as encuestados pertenece a las especialidades de Inglés, Matemáticas y Ciencias Naturales. Concretamente, el 23% a la especialidad de Inglés, el 17% a Matemáticas y el 14% a Ciencias Naturales.

El 45% de los tutores/as cuentan entre 6 y 15 años de experiencia en la tutoría, 24% entre 16 y 25% y 19% entre 1 y 5 años. Observamos así una realidad con cierta experiencia en tutorizar alumnos/as lo que permite el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para un trabajo efectivo. Sin embargo, tal como apunta Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Colorado (2013), para ser un buen tutor/a es necesario tener una actitud positiva en el sentido de estar convencidos de que los resultados pueden mejorar a través de la acción, disposición de involucrarse y ayudar a otros, empatía por el estudiante, paciencia, comprensión y sentido de justicia y estas cualidades no se adquieren por el simple paso del tiempo dentro de la carrera profesional. Es necesario tener una cierta vocación, amar tu trabajo y el material con el que se trabaja que no es otro que el alumnado.

3.2.1.3. Análisis de las categorías y conclusiones de progreso

A pesar de contar con cuestionarios para diferentes agentes y centros educativos, no vamos a realizar un análisis ítem por ítem de cada uno de dichos cuestionarios sino que vamos a explorar los datos aportados por el instrumento por categorías aunque engloben varios ítems. Vamos a desarrollar el análisis de esta forma porque así se hizo en el estudio intensivo y creemos que ayuda a la triangulación e interpretación de los datos.

Además, en la interpretación de los datos incluiremos aquellos del cuestionario que se han tratado no de forma estadística sino a través de tablas de datos puesto que proceden de ítems abiertos y el tratamiento estadístico no era el más aconsejado por el amplio abanico de respuestas ofrecidas.

3.2.1.3.1. Categoría 1. Concepto de Fracaso escolar y Abandono educativo temprano.

Esta categoría responde a las preguntas de ¿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 equipo directivo.

Ya vimos en nuestra revisión bibliográfica que no existe acuerdo logrado entre los diferentes autores y autoridades en cuanto al concepto de fracaso escolar y abandono educativo temprano por lo que no partimos de una hipótesis o idea previa de los mismos que corroborar o comprobar (EUROSTAT, 2011; Mena y otros, 2010). Sí poseemos, sin embargo, una opinión personal y subjetiva al respecto que no contrastaremos o compararemos con la de los entrevistados por carecer de relevancia científica pero que nos ayudará a guiar la investigación y a aprender de ella en función de todos los datos analizados

Sin embargo, sí podemos hallar ciertos aspectos diferenciadores entre un concepto y otro que pueden ayudar a mejorar la comprensión de ambos. El fracaso escolar es una situación provocada cuando no se consiguen los resultados indicados como deseables por un sistema educativo. Podemos estar hablando de fracaso definitivo o fracasos de proceso a lo largo de la escolaridad del alumnado. El abandono educativo temprano, es la “rendición” del alumnado ante un sistema educativo con el que no se siente afín o que no le ofrece lo que él/ella necesita a lo largo de las diferentes etapas educativas. Fracaso y Abandono están íntimamente relacionados, de forma que uno puede llegar a ser causa del otro y viceversa, de ahí su ambigüedad y complejidad.

El 65% de los orientadores encuestados cree que un alumno/a presenta fracaso escolar cuando suspende más de 3 materias y no puede repetir más, el 20% cree que aparece fracaso escolar cuando suspende más de 3 materias y puede repetir más y el

15% cuando suspende 3 materias aunque pueda repetir más. Esto quiere decir que la clave, para los orientadores/as en el fracaso escolar es el agotamiento de posibilidades para continuar, es decir, no es tan importante el hecho de suspender como el no poder continuar dichos estudios. Esto puede estar debido a la política de “excelencia” que según García (2011) desarrolla nuestra normativa y currículum de forma que sólo unos pocos (por el propio concepto de excelencia) logran alcanzar el éxito escolar abocando al fracaso a una gran cantidad de alumnado. Nuestro sistema educativo según Sánchez (2015) es de los que encabezan la lista de mayores repeticiones académicas, a pesar de estar comprobada la ineficacia de las mismas. Vemos así cómo la concepción de un constructo, en principio, neutral como puede ser el fracaso escolar está cargado de connotaciones políticas y culturales de las que posiblemente, no seamos conscientes formando parte del currículum oculto de la formación docente (Torres, 1998).

Parecidas proporciones encontramos al preguntar a miembros del equipo directivo (principalmente Jefes de Estudio como observamos en la muestra) sobre el fracaso escolar por lo que los resultados son coincidentes para dicha categoría.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando suspende 3 materias aunque pueda repetir más	2	10,0	10,5	10,5
	Cuando suspende más de 3 materias y puede repetir más	4	20,0	21,1	31,6
	Cuando suspende más de 3 materias y no puede repetir más	13	65,0	68,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	99	1	5,0		
Total		20	100,0		

Figura54. Frecuencias del concepto de fracaso escolar en el cuestionario a miembros de equipo directivo.

En el caso de los tutores/as, el 55% está de acuerdo con la mayoría de orientadores/as y de miembros del equipo directivo en relación al fracaso como el suspenso de más de 3 materias sin posibilidad de repetir más. El 29%, sin embargo, cree que el fracaso escolar se produce cuando un alumno/a suspende 3 materias aunque pueda repetir más. Podemos pensar que parte de este colectivo (más de un tercio) defiende una versión más exigente del éxito escolar al pensar que suspendiendo 3 materias ya se está fracasando educativamente aunque pueda repetir más. De hecho en los criterios de evaluación de la Orden 10 de agosto de 2007 sobre evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se recoge que un alumno/a promocionará de curso con un máximo de dos materias pendientes, excepcionalmente se contemplará la promoción con tres materias tras valoración del equipo educativo. En la nueva ley orgánica de Educación (LOMCE/2013), la promoción se efectuará con dos materias máximo siempre que éstas no sean Lengua Castellana y Literatura en concurrencia. Quizá los tutores/as que son docentes a tiempo completo (el equipo directivo y orientadores/as sólo a tiempo parcial) tengan una visión más práctica de la educación y menos teórica o idealizada. Es frecuente el enfrentamiento entre profesorado docente y orientadores/as por estereotipos como el profesor es el que sabe y el que debe decidir cómo se aprende (Martínez-Salavera, 2015) careciendo el orientador de dicho conocimiento por no ser “tan” docente. Según Martínez-Salavera (2015), el profesorado también debe ser orientador desarrollando ambas facetas en su aula para mejorar su práctica educativa.

Según Marchena y Santana (2015), la percepción de los equipos directivos difieren de las que expresan otros agentes educativos reflejando un modelo educativo más cercano a planteamientos inclusivos. En nuestro caso, difieren algo de la de los tutores/as y no con las de los orientadores/as. De hecho, muchos agentes ven la figura

del orientador/a como perteneciente al equipo directivo por su papel staff o de asesoramiento al mismo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando suspende 3 materias aunque pueda repetir más	12	28,6	28,6	28,6
	Cuando suspende más de 3 materias y puede repetir más	7	16,7	16,7	45,2
	Cuando suspende más de 3 materias y no puede repetir más	23	54,8	54,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Figura 55. Frecuencias del concepto fracaso en el cuestionario a tutores/as

En esta categoría estamos analizando los conceptos de fracaso escolar y abandono educativo temprano por lo que preguntamos también a los mismos agentes en relación al abandono educativo temprano.

En el colectivo de los orientadores/as existe una visión repartida entre aquellos que piensan (55%) que el abandono se da cuando un alumno abandona antes de tener 16 años sin el título y otros (45%) que lo entienden cuando un alumno/a abandona sin el título aunque tenga más de 16 años. En ambos casos los supuestos incluyen el hecho de abandonar sin el título, la diferencia es que una de las opciones permite continuar la formación puesto que aún no ha cumplido el límite de edad de la obligatoriedad en educación. Algo más de la mitad, por tanto, entienden que el abandono supone dejar algo que aún puedes continuar por edad y evidentemente, lo abandonas sin conseguir las metas diseñadas en dicha etapa educativa. La actual Ley de Educación (LOMCE/2013) “favorece” en cierta medida el abandono educativo temprano ya que, como señala Gimeno Sacristán (17/02/2014), supone una exigencia adicional de algo que ya se ha

conseguido al aprobar las materias de 4º Educación Secundaria Obligatoria. Exigencia que, de no superarla, trunca las expectativas de estudios postobligatorios en el alumnado.

Los miembros del equipo directivo de los centros encuestados presentan casi los mismos estadísticos que los orientadores/as. De hecho, el 50% sitúan el abandono antes del los 16 sin título y el 45% con un caso perdido lo sitúan en el abandono sin título aunque tengan más de 16 años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando abandona sin conseguir el título ESO aunque tenga más de 16 años	10	50,0	52,6	52,6
	Cuando abandona antes de los 16 años sin la titulación ESO	9	45,0	47,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	99	1	5,0		
	Total	20	100,0		

Figura 56. Resultados concepto abandono educativo temprano en miembros de equipo directivo

Por último, al encuestar a los tutores/as volvemos a obtener los mismos resultados que en los anteriores colectivos (50% abandono antes de los 16 años sin el título y 45% con un caso perdido abandono sin título aunque tenga más de 16 años).

No encontramos diferencias en cuanto a la opinión de los orientadores/as sobre el concepto de fracaso según el número de líneas de sus centros, es decir, parece no influir el tamaño del centro en la concepción que tienen los orientadores/as sobre el fracaso.

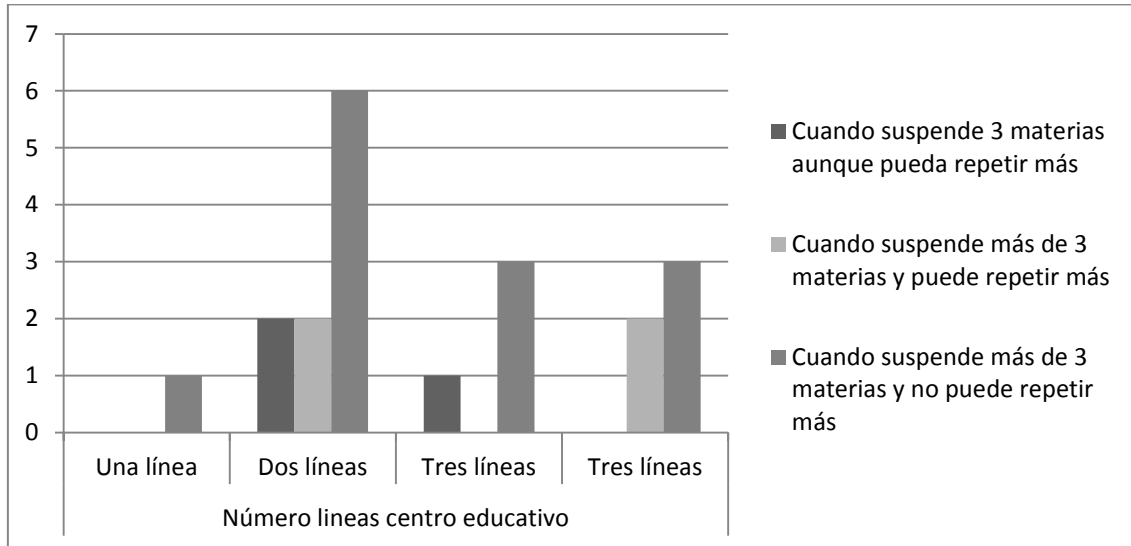


Figura 57. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso en cuest_orient

En el caso de los miembros de los equipos directivos, tampoco existen diferencias de opinión según las líneas del centro. Independientemente de las líneas que desarrolla su centro, la mayoría de los encuestados mantiene la misma opinión.

		Cuando suspende 3 materias aunque pueda repetir más	Cuando suspende más de 3 materias y puede repetir más	Cuando suspende más de 3 materias y no puede repetir más	Total
Líneas del centro (media)	Una	0	0	1	1
	Dos	1	2	7	10
	Tres	1	0	3	4
	> 3	0	2	2	4
	Total	2	4	13	19

Figura 58. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso en cuest_dire

Quando analizamos los cuestionarios de los tutores/as, tampoco hallamos diferencias de opinión en función del número de líneas del centro al que pertenecen dichos tutores/as.

		Cuando suspende 3 materias aunque pueda repetir más	Cuando suspende más de 3 materias y puede repetir más	Cuando suspende más de 3 materias y no puede repetir más	Total
Líneas del centro (media)	Una	1	0	0	1
	Dos	2	4	9	15
	Tres	4	1	5	10
	> 3	5	2	9	16
Total		12	7	23	42

Figura 59. Relación entre número de líneas del centro y concepto de fracaso.

Podemos concluir que todos los agentes encuestados están de acuerdo en que el fracaso supone el hecho de suspender más de tres lo que le impediría al alumnado promocionar de curso pero además, no puede repetir más. Además, el tamaño del centro no parece influir en el concepto que comparten de fracaso escolar. Esta situación lleva abocado un abandono prematuro puesto que abandona la etapa sin titulación. Sin embargo, es el propio sistema el que no les permite continuar la formación reglada por falta de resultados lo que nos hace pensar si no se trata, en estos casos, de abandono inducido por el propio sistema. Éste sería uno de los supuestos que Mena y otros (2010), Serra y Paludárias (2010) planteaban al hablar de fracaso escolar.

Tanto para unos como para otros, la consecución de la titulación es fundamental a la hora de hablar de abandono educativo temprano, hito que defienden igualmente Vélaz y De Paz (2010) como requisito para hablar de abandono educativo o no. Sin embargo, para la agencia EUROSTAT de la Unión Europea, el abandono educativo temprano está relacionado con el hecho de no continuar estudios superiores más allá de la Educación Secundaria Obligatoria.

España no lleva demasiados años con la extensión de la obligatoriedad en educación hasta los 16 (LOGSE 1990) por lo que, según las respuestas de los diferentes encuestados, nuestras metas para los alumnos/as se fijan aún en alcanzar la titulación

mínima exigida (título Educación Secundaria Obligatoria). Hasta hace poco, la titulación mínima para gran parte de la sociedad era la obtenida al finalizar los estudios primarios y la siguiente etapa era entendida casi como opcional. De hecho, actualmente muchas familias siguen viéndola así y sus hijos son absentistas o acuden obligados por el imperativo legal de la obligatoriedad hasta los 16 años.

Además, tal como señala Calero y otros (2011b) en nuestro país hasta hace poco existía una gran demanda de mano de obra poco cualificada para industrias como la construcción o la agricultura por lo que muchos alumnos/as abandonaban la Educación Secundaria Obligatoria para incorporarse al mundo laboral.

Tal vez, España requiere de algunos años más de desarrollo y trayectoria de la obligatoriedad en educación hasta los 16 para que estemos más concienciados de esta titulación como paso previo y mínimo de desarrollo académico y personal de nuestros ciudadanos/as.

Quizá, sin embargo, esta situación tenga que ver con lo defendido por Torres (2001) en relación a las limitaciones de las políticas neoliberales desarrolladas en educación para ofrecer servicios educativos de calidad a su ciudadanía

Además, entender que el fracaso escolar y abandono educativo temprano son problemas que afectan especialmente a las etapas de educación obligatoria hace que nos olvidemos que, a nivel europeo, nuestras etapas obligatorias siguen siendo consideradas como niveles “sin cualificar” dentro de la clasificación Clasificación Internacional Normalizada de la educación (CINE). España debe apostar por fomentar con más energía la continuidad de estudios en el alumnado más allá de la obligatoriedad para poder garantizarles un mejor desarrollo personal y social no sólo al alumnado sino a la sociedad en general. Por este motivo, el Informe del Consejo Escolar del Estado (2015) plantea entre sus propuestas de mejora en la calidad educativa que realiza al Gobierno,

el aumento de la obligatoriedad en la educación hasta los 18 años, compatibilizar obligatoriedad educativa con incorporación al mercado laboral o asegurar plazas de educación postobligatoria suficientes entre otras muchas.

3.2.1.3.2. Categoría 2. Población y causas

Con esta categoría se estudiaría cuáles son los grupos sociales y personales (etnias, inmigrantes, edad, clase social, etc.) en los que el fracaso escolar y abandono educativo temprano parece más evidente. Por tanto, responderíamos a la pregunta de “¿Quiénes son las personas o grupos de personas a los que el fracaso escolar y abandono educativo temprano afecta en mayor medida?” persiguiendo identificar a los sectores sociales y personales más afectados por esta problemática.

Por otro lado, dentro de la misma categoría se explorarían también los argumentos que cada sector expone cuando intentan explicar las causas por las que se da el abandono y fracaso escolar. En ella responderemos a “¿Por qué ocurre el fracaso y abandono educativo temprano?” y pretendemos con ello explicitar los motivos que aparecen cuando se explica el fracaso y abandono educativo temprano: perspectiva legal, docente y personal.

Hemos incluido estos dos aspectos de la realidad del fracaso escolar y abandono educativo temprano en una misma categoría ya que están íntimamente relacionadas. De hecho, como veremos más adelante, en muchos de los casos entrevistados, al preguntar por las causas hacen alusión a la población y viceversa. Sin embargo, intentaremos en la medida de lo posible, hacer un análisis parcelado de los resultados con la idea de poder detectar diferencias significativas en cada uno de los aspectos descritos, a saber, por un lado la población afectada por el fracaso escolar y abandono educativo temprano y por otro las causas de dichos problemas.

Ya hemos visto también que se han realizado numerosas entrevistas a cada uno de los colectivos protagonistas de la acción educativa en los dos centros educativos estudiados. Así, presentaremos resultados de las entrevistas realizadas a alumnado, familias, profesorado, directores y orientadores.

El 80% de los orientadores/as encuestados cree que el curso en el que más riesgo existe de fracaso y abandono educativo temprano es 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. En este curso, según nuestra propia experiencia docente, observamos un alto número de alumnado que ya ha repetido uno o dos cursos, e incluso más, en etapas anteriores. Este historial de fracasos, según Menéndez (2015) provoca abandono escolar y muchos alumnos/as no pueden finalizar 2º Educación Secundaria Obligatoria. Así, García (2011), afirma que el autoconcepto académico es muy importante en los proyectos de futuro del alumnado por lo que las experiencias académicas y escolares positivas facilitan la continuidad de estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º	2	10,0	10,0	10,0
	2º	14	70,0	70,0	80,0
	3º	3	15,0	15,0	95,0
	4º	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 60 Frecuencia del curso con más fracaso escolar según orientadores

El 70% de los miembros del equipo directivo igualmente piensa que 2º curso es el más prolífero en cuanto a fracaso escolar y abandono educativo temprano.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º	2	10,0	10,0
	2º	14	70,0	80,0
	3º	3	15,0	95,0
	4º	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 61. Frecuencia del curso con más fracaso escolar según cuest_ dire

Al plantear las dificultades de aprendizaje como posible causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano, un 40% de los orientadores no se muestra de acuerdo con este supuesto y el 30%, sin embargo, sí se muestra bastante de acuerdo. No existen diferencias en esta opinión en función de la experiencia docente del profesorado. En cuanto a miembros de los equipos directivos, aparecen resultados muy parecidos; el 40% está poco de acuerdo y el 30% algo de acuerdo. Igualmente, tampoco aparecen diferencias significativas en relación a esta opinión teniendo en cuenta la experiencia docente de los miembros de los equipos directivos. Por último, los tutores/as encuestados vuelven a presentar opiniones casi idénticos; el 43% se muestra poco de acuerdo y el 33% algo de acuerdo. No existen diferencias significativas en estos datos dependiendo de la experiencia docente de los tutores/as. Aunque prima el poco acuerdo con la idea de que las dificultades de aprendizaje justifiquen o prevean el fracaso escolar y abandono educativo, en porcentajes cercanos, existen miembros que se muestran algo de acuerdo. Por tanto, no podríamos hablar de un acuerdo tácito en relación a la negación en las dificultades de aprendizaje como causa o características de quienes fracasan y/o abandonan. Según Menéndez (2015), el 29% de las causas del fracaso escolar proceden de trastornos del aprendizaje.

Según Mena y otros (2010), las dificultades de aprendizaje estarían situadas dentro de los factores atribuibles al individuo. Sin embargo, tendríamos que plantearnos

si las dificultades de aprendizaje son realmente factores intrínsecos en el individuo o aparecen como resultado de la relación entre el sujeto y el sistema educativo, es decir, ¿cabría la posibilidad de que las dificultades fuesen provocadas o favorecidas por el diseño del propio sistema educativo? En este sentido, Casanova (2015) y Bolívar (2012), son necesarias políticas educativas que desarrollen los principios de la escuela inclusiva, es decir, que el sistema educativo sea el que se adapte al alumnado y no al viceversa.

Entre los factores individuales relacionados íntimamente con el contacto entre el individuo y su entorno, también podríamos señalar la desmotivación provocada por la falta de expectativas personales. Cepeda (2011) cree que esta falta de expectativas se produce como resultado del “efecto Pigmalión” cuando el alumnado ha escuchado de forma habitual “no te esfuerzas por nada”, “así no lo conseguirás” o “me extrañaría mucho que aprobaras”. Según los orientadores/as, el 30% se muestran por igual algo, bastante y muy de acuerdo con entender las faltas de expectativas como causas del fracaso y abandono educativo.

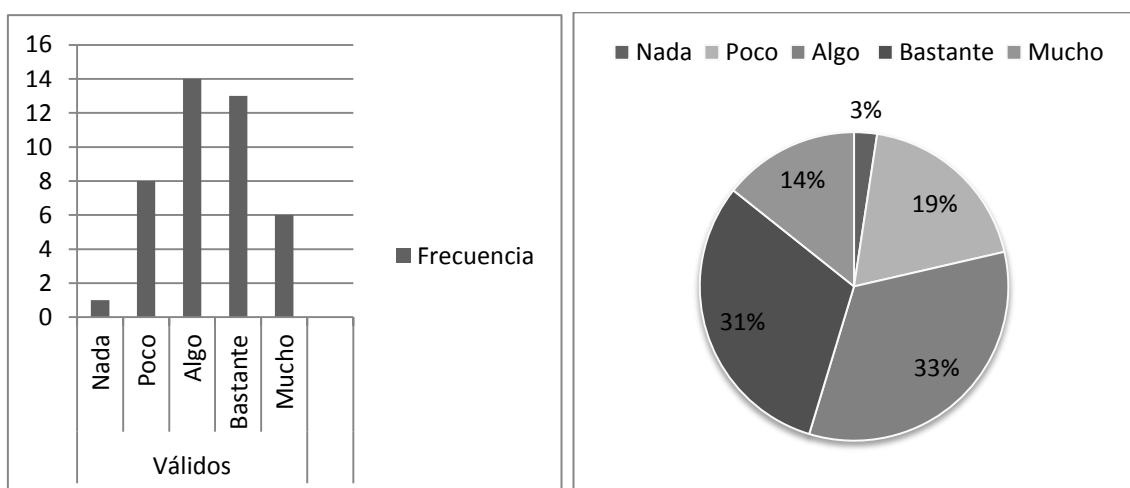


Figura 62 Frecuencias y porcentajes sobre bajas expectativas como causa de fracaso y abandono Cuest_orient

Tampoco existen diferencias significativas en este ítem si tenemos en cuenta el sexo de los orientadores/as encuestados.

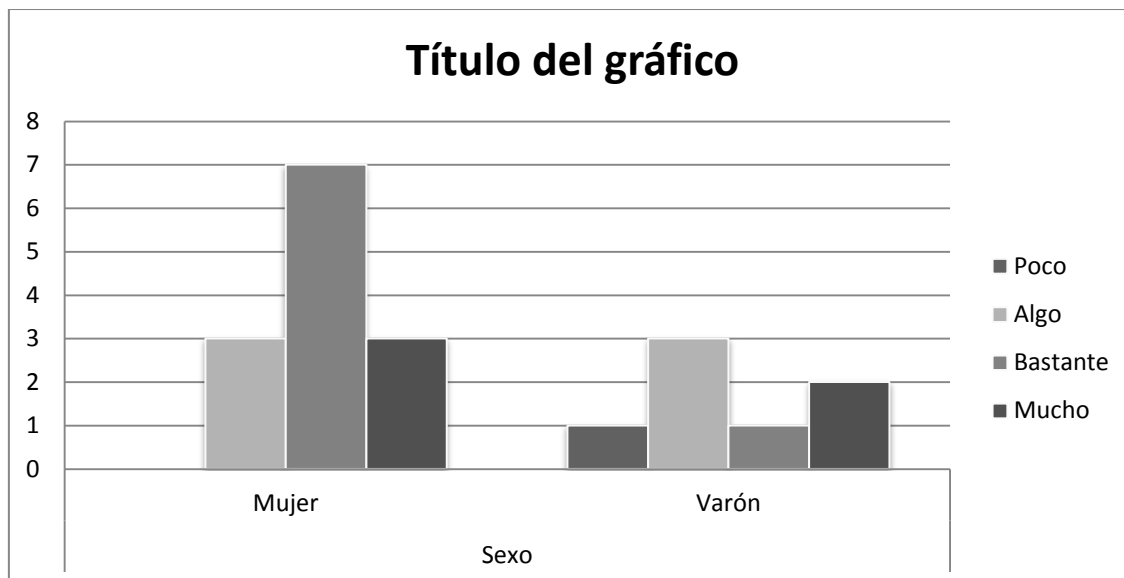


Figura 63. Relación entre sexo y falta de expectativas personales como causa principal en cuest_orient

Los miembros del equipo directivo ofrecen opiniones algo más diversificadas aunque sin diferencias significativas, el 30% se muestra bastante de acuerdo, el 25% muy de acuerdo y el 20% algo de acuerdo.

La principal causa del fracaso y abandono educativo prematuro es la desmotivación por falta de expectativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	2	10,0	10,0	10,0
Poco	3	15,0	15,0	25,0
Algo	4	20,0	20,0	45,0
Válidos Bastante	6	30,0	30,0	75,0
Mucho	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Figura 64 Resultados principal causa por falta de expectativas Cuest_dire

Parece, sin embargo que los datos aparecen más agrupados en el caso de las mujeres que en la de los hombres. Es decir, las mujeres coinciden más en la opción de “bastante de acuerdo”, los hombres, por su parte, presentan opiniones más diversificadas.

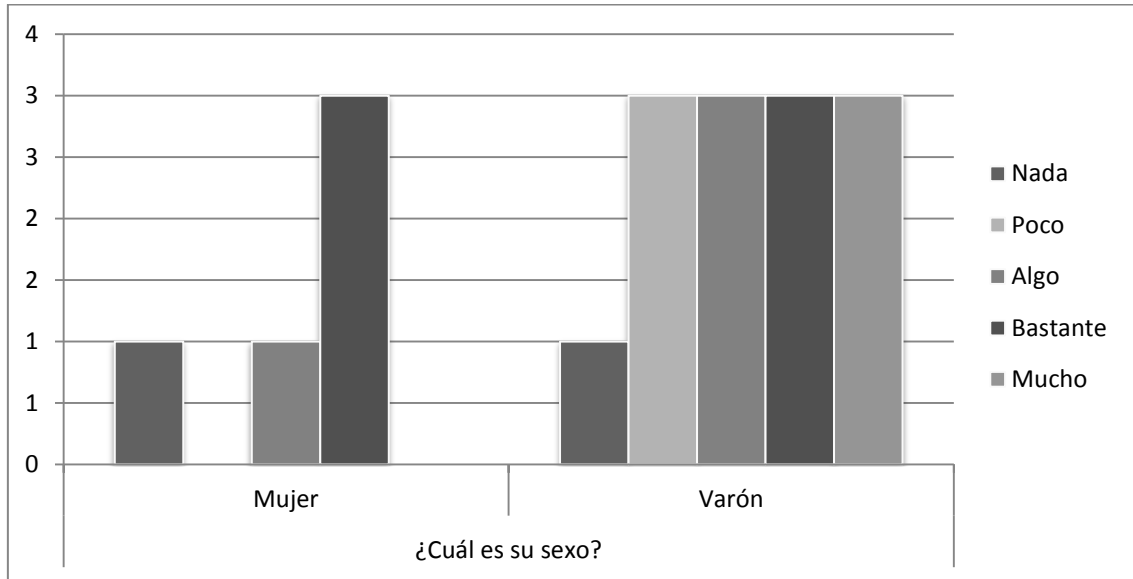


Figura 65. Relación de la variable sexo con la falta de expectativas como causa en cuest_dire

Los tutores/as, igualmente ofrecen pocas diferencias en cuanto a respuestas. El 33% está algo de acuerdo, el 31% bastante de acuerdo y el 19% poco de acuerdo. Esto quiere decir que, aunque existe cierto acuerdo en señalar la falta de expectativas como posible causa, no todos ofrecen el mismo grado de acuerdo al respecto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	1	2,4	2,4	2,4
Poco	8	19,0	19,0	21,4
Algo	14	33,3	33,3	54,8
Válidos Bastante	13	31,0	31,0	85,7
Mucho	6	14,3	14,3	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Figura 66. Resultados principal causa por falta de expectativas Cuest_tut

Algunas de las tutoras mujeres parecen estar menos de acuerdo con esta opción casual que los hombres aunque el mismo porcentaje de mujeres sí está bastante de acuerdo, por tanto, no podemos extraer conclusiones diferenciadoras al respecto.

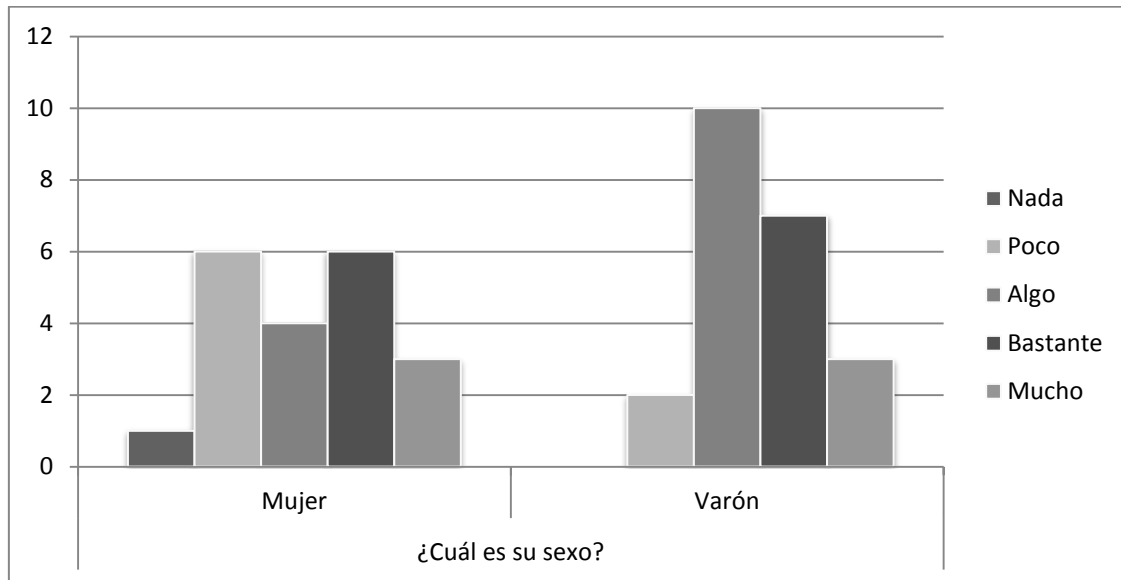


Figura 67. Relación de la variable sexo con falta de expectativas como causa en cuest_tut

Seligman (1975), demostró que el alumnado puede aprender que existe independencia entre el esfuerzo y los resultados obtenidos lo que provoca indefensión aprendida, es decir, falta de fe, debida al aprendizaje, en la posibilidad de cambiar los resultados por medio de la propia acción. Esto, provoca distorsión cognitiva al creerse menos capaz y falta de motivación y expectativas académicas.

Otras de las posibles causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano es la falta de esfuerzo personal en el alumnado y este hecho podría estar relacionada íntimamente con la teoría de la indefensión aprendida comentada anteriormente (Acaso, 2013 y Fernández Enguita, 2010).

Según los orientadores/as encuestados, el 40% opina que está bastante de acuerdo y el 30% está muy de acuerdo. No existen diferencias significativas teniendo en cuenta la edad de los encuestados.

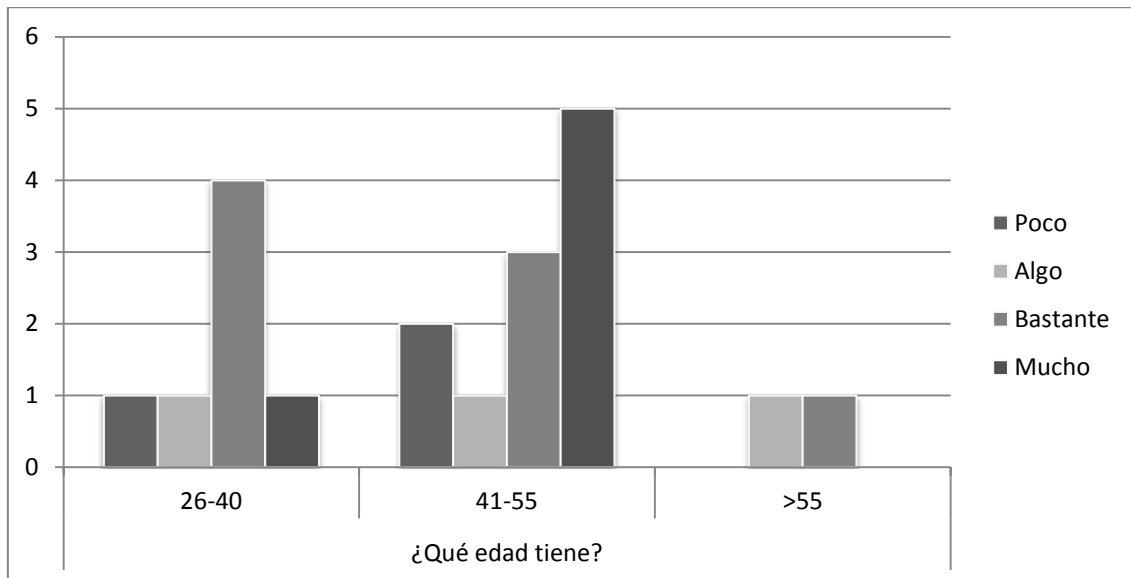


Figura 68. Relación de la edad con falta de esfuerzo personal como causa en `cuest_orient`

Los tutores también muestran mayorías parecidas, el 29% está bastante de acuerdo y el 30% muy de acuerdo. Al cruzar estos datos con la edad de los encuestados vemos que la mayoría de los encuestados mayores de 55 años está poco de acuerdo con esta opción, al contrario que los otros grupos de edad más jóvenes. Sin embargo, no poseemos datos suficientes para extraer afirmaciones concluyentes. Quizá y sólo quizá, la madurez profesional y personal hace replantearse hipótesis dadas por sentadas en años anteriores de carrera. En este tramo de edad podría corresponderse con el que Torres Herrera (2004) llama de Estabilidad en el que existe un distanciamiento de las relaciones anteriores.

Sin embargo, en los cuestionarios de los miembros de los equipos directivos, un porcentaje significativo (40%) se muestra sólo algo de acuerdo en esta posibilidad casuística aunque el 30% sigue estando bastante de acuerdo y otro 30% muy de

acuerdo. Este reparto de opiniones lo vemos igualmente al cruzar los datos con la edad de los encuestados.

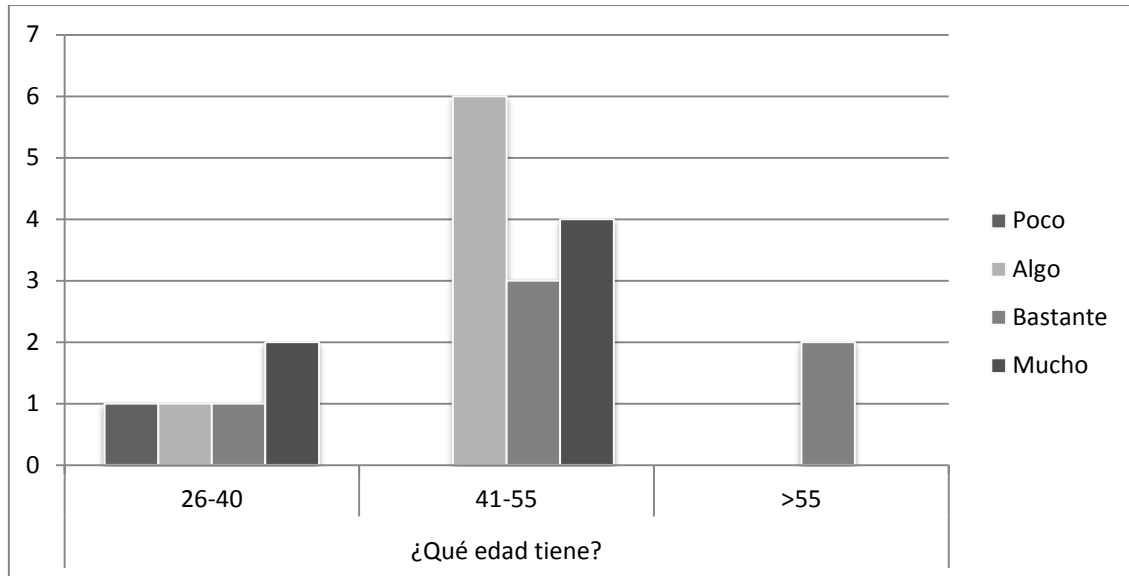


Figura 69. Relación de la edad con falta de esfuerzo personal como causa en cuest_dire

Según Vaello (2013), la falta de esfuerzo procede de la falta de motivación e interés por todo lo que “huele a Escuela”. Sin embargo, cuando se les observa en otras facetas o escenarios de sus vidas, detectamos estrategias de resolución de problemas, son prácticos y activos. En este sentido, Romera (2015), cree que los problemas de rendimiento no están en el alumnado sino en el profesorado. Según esta autora, *“ el profesorado tiene lagunas y deficiencias, no el alumnado, los alumnos/as son genios”*.

Igualmente, el historial de fracasos acumulados en muchos alumnos/as, es entendida como factor de carácter personal en el alumnado productora de desmotivación y, como consecuencia, fracaso escolar y/o abandono educativo temprano. Ya hemos visto anteriormente a través de numerosos autores, que en el fracaso escolar, existe una relación estrecha entre falta de esfuerzo, historial de fracasos y falta de expectativas.

El 30% de los orientadores/as están bastante de acuerdo con la falta de motivación por historial de fracasos acumulado, el mismo porcentaje se muestra muy de acuerdo y el mismo porcentaje de nuevo, se muestra algo de acuerdo. Al establecer comparaciones con las comarcas de la provincia llama la atención que el mayor de acuerdo con esta afirmación se sitúa en el área metropolitana donde además existen más centros educativos por lo que podríamos pensar que existe más posibilidades de que los encuestados hayan podido comprobar esta casuística. Sin embargo, tendríamos que manejar otras variables como la estabilidad del personal orientador en dicha comarca para poder realizar inferencias fiables.

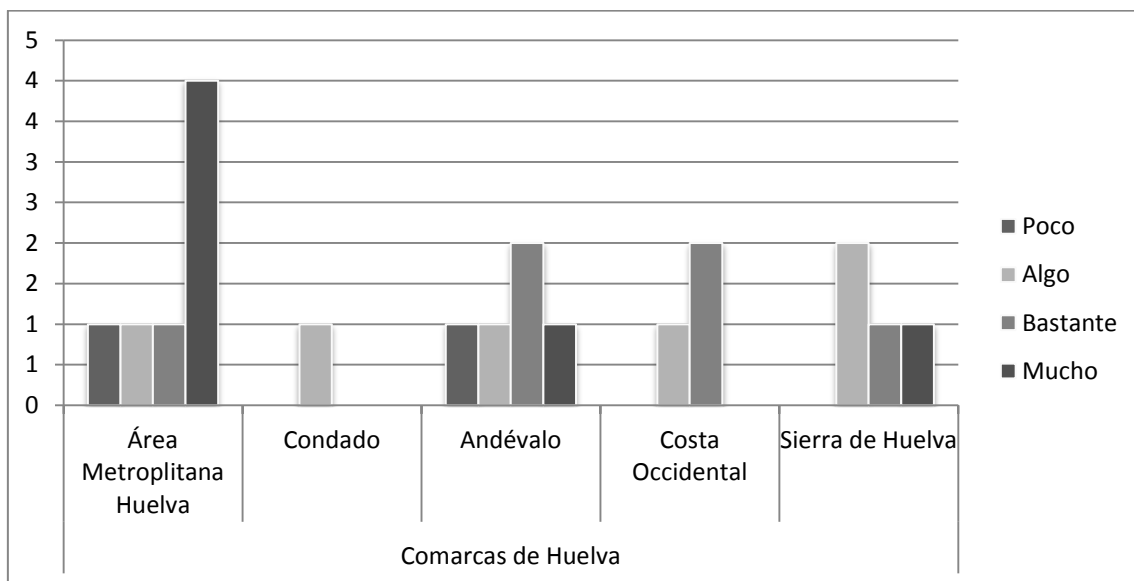


Figura 70. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_orient*

En el caso de los miembros del equipo directivo, el 35% opina estar bastante de acuerdo en esta proposición, el 30% algo de acuerdo y el 20% muy de acuerdo. Esta situación parece estar presente en casi todas las comarcas menos en el Condado que parece existir una opinión generalizada en estar bastante de acuerdo en esta casuística.

En la Cuenca Minera, sin embargo, esta coincidencia de opiniones se da al estar algo de acuerdo.

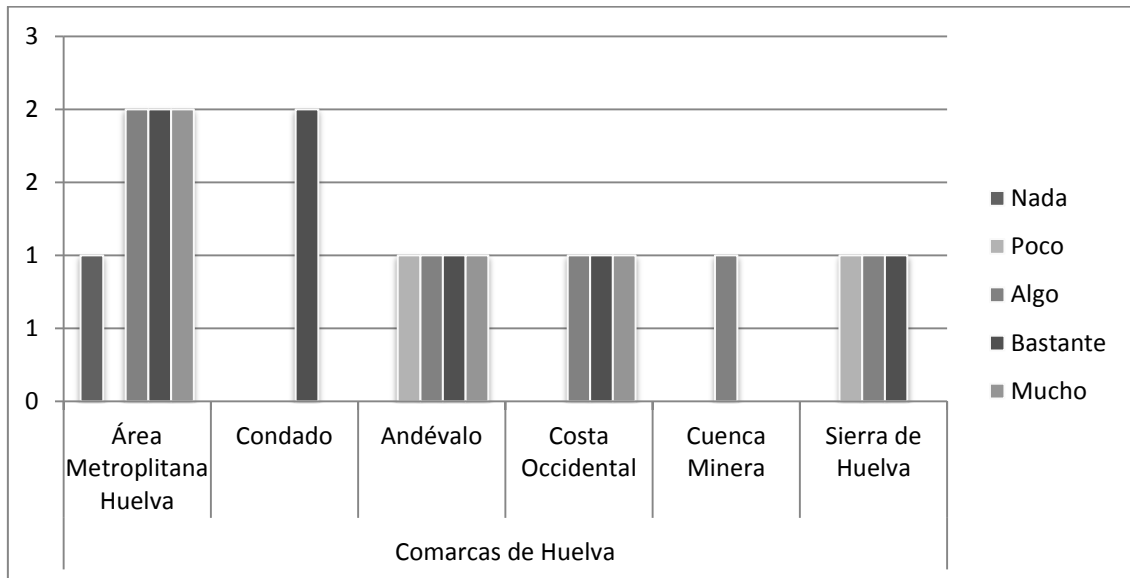


Figura 71. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_dire*

El 43% de los tutores/as está bastante de acuerdo y el 26% está algo de acuerdo.

Al comparar estos datos con las comarcas a las que pertenecen los centros educativos de los encuestados observamos una alta diversidad de opiniones aunque es mayor el acuerdo al desacuerdo.

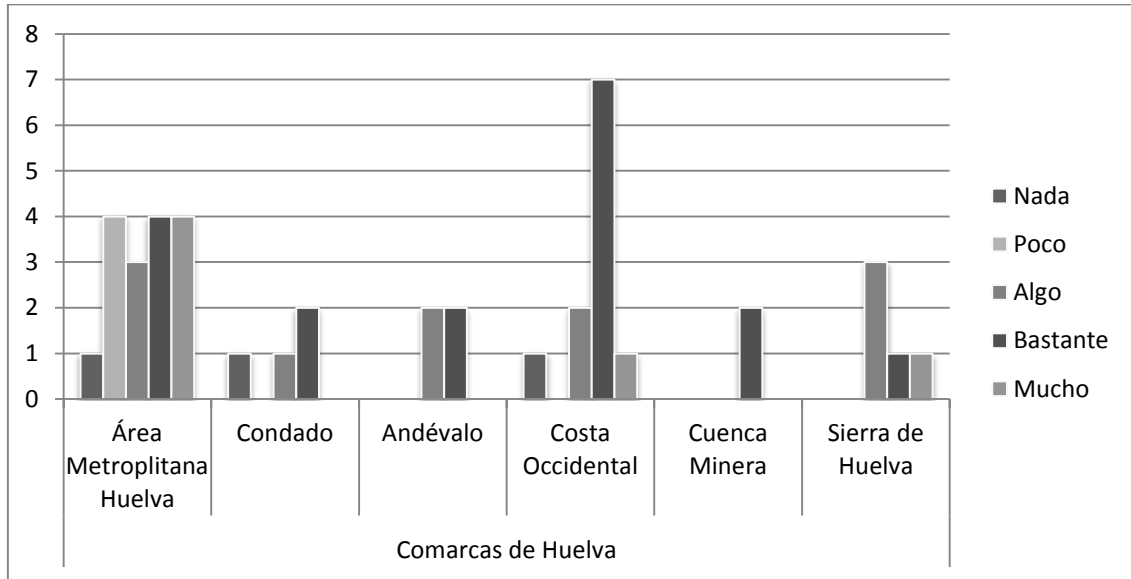


Figura 72. Relación de la comarca con el historial de fracasos como causa principal en *cuest_tut*

Estas causas son las más escuchadas (factores personales) en los claustros y pasillos de los centros educativos al referirnos a los bajos resultados que habitualmente obtenemos en las continuas evaluaciones del alumnado. Los profesores suelen reprochar al alumnado su bajo rendimiento y falta de trabajo personal acumulado. Sin embargo, autores como Acaso (2013), creen que este bajo rendimiento o esfuerzo personal que se observa en muchos alumnos/as es precisamente una actitud de insumisión hacia el sistema educativo, es una reacción al aburrimiento que sienten en las aulas cuando, por ejemplo, no encuentran relación entre los contenidos enseñados y la realidad que les rodea.

Sin embargo, al utilizar estrategias didácticas dinámicas y flexibles, se trabajan contenidos con aplicación directa en sus contextos y se desarrolla una actividad productiva, el alumnado muestra más interés y esfuerzo. Esta es una de las conclusiones a las que llegan Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) en el Informe INCLUD-ED.

Romera (2015) cree que hay que escuchar al alumnado porque además es un derecho de la “Declaración de los Derechos de la Infancia”. Tonucci (2015), en la

misma línea, señala que si un centro educativo no escucha a los niños/as o no se les permite jugar es ilegal y debería ser cerrado.

En cuanto a la pertenencia a minoría étnica o nacionalidad extranjera como posible causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano parece no existir mucho acuerdo en ninguno de los agentes encuestados. El 40% de los orientadores/as se muestra poco de acuerdo en dicha causa, el 35% de los miembros del equipo directivo está algo de acuerdo y el 33% de los tutores/as está poco y otro 33% algo de acuerdo.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con estas opiniones. De Vicente (De la Villa 2010) marca como una de las causas del fracaso escolar y abandono educativo temprano precisamente el origen extranjero del alumno/a. Igualmente De la Cruz y Recio (2011) creen que el alumnado que procede de otros países, especialmente de aquellos donde se reproducen desigualdades sociales, son más propensos a presentar fracaso escolar y abandono educativo temprano.

La pertenencia a minoría étnica o nacionalidad extranjera sería una causa de carácter social según Mena y otros (2010). Íntimamente relacionada con este grupo de causas está la familia desestructurada y/o nivel socioeconómica baja. El 35% de los orientadores/as está bastante de acuerdo, sin embargo, el mismo porcentaje sólo está algo de acuerdo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	7	35,0	35,0	35,0
	Bastante	7	35,0	35,0	70,0
	Mucho	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 73. Frecuencias del acuerdo de los orientadores/as en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Los miembros del equipo directivo están bastante de acuerdo en un 40% y el 25% se muestra algo de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	5,0	5,0
	Poco	3	15,0	20,0
	Algo	5	25,0	45,0
	Bastante	8	40,0	85,0
	Mucho	3	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 74. Frecuencias del acuerdo de los miembros del e. directivo en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Por último, el 50% de los tutores está bastante de acuerdo y el 29% está muy de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	5,0	5,0
	Poco	3	15,0	20,0
	Algo	5	25,0	45,0
	Bastante	8	40,0	85,0
	Mucho	3	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 75. Frecuencias del acuerdo de los tutores/as en relación a la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa del fracaso/abandono

Sin embargo, según Calero, Gil y Fernández (2011b) aspectos como la situación laboral del padre no parece influir de forma significativa en la decisión del alumnado de continuar o no en la Educación Secundaria Obligatoria.

En el mismo grupo de causas sociales encontramos también la pertenencia a una familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo, de hecho, es otra de las razones que los profesores/as dan para explicar el fracaso escolar o abandono educativo temprano cuando comentan los resultados académicos del alumnado en los centros

educativos según nuestra experiencia. En las conversaciones mantenidas durante el proceso de investigación, muchos profesores/as suelen asociar esta pertenencia familiar a falta de colaboración con el centro educativo o sensibilización hacia la formación académica de sus hijos/as.

En nuestro estudio extensivo, el 55% de los orientadores/as se muestra bastante de acuerdo y el 35% muy de acuerdo. Cuando cruzamos esta variable con la oferta educativa de los centros no encontramos aspectos significativos a señalar. Sólo podríamos comentar que en los centros con una oferta más amplia (4= ESO+FP+Bachillerato) aparece menos acuerdo con esta causa. Sin embargo, carecemos de datos suficientes para realizar inferencias al respecto.

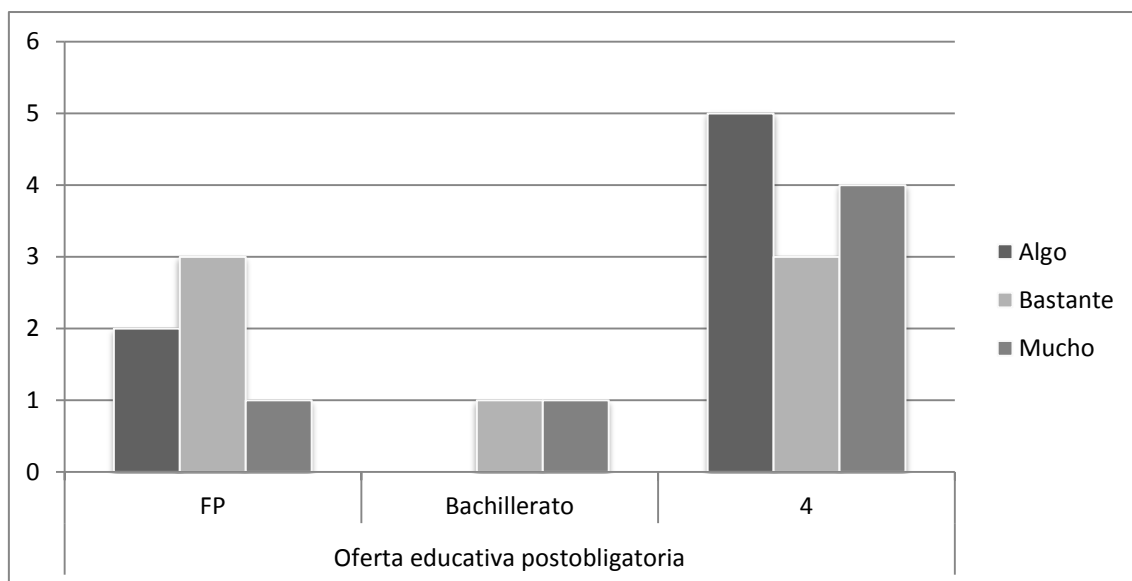


Figura 76. Relación entre oferta educativa del centro y pertenencia a familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo (cuest_orient)

En relación a los miembros del equipo directivo, el 45% está bastante de acuerdo y el 35% está muy de acuerdo. En el caso de los centros con una oferta educativa más completa, aparecen datos significativos que no muestran tanto acuerdo con esta opción

aunque al mismo nivel o en la misma medida que quienes están bastante de acuerdo dentro de los mismos centros.

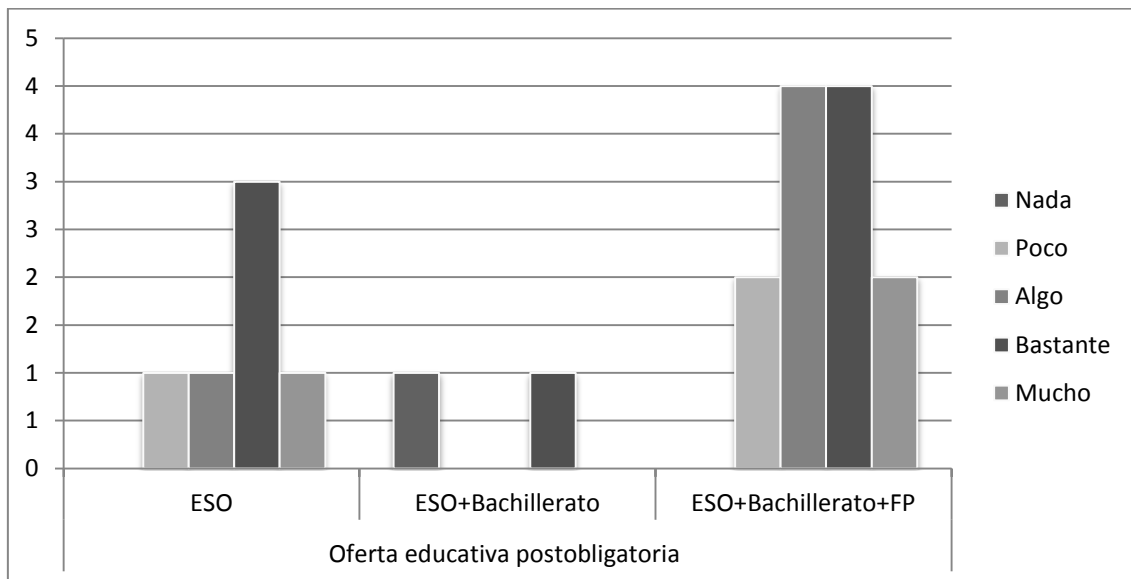


Figura 77. Relación entre oferta educativa del centro y pertenencia a familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo (cuest_dire)

Por último, el 47% de los tutores/as está bastante de acuerdo y el 24% muy de acuerdo. En este caso, al cruzar los datos con la oferta educativa de los centros encuestados, en los centros con amplia oferta educativa, la mayoría de los sujetos está bastante de acuerdo con esta causa.

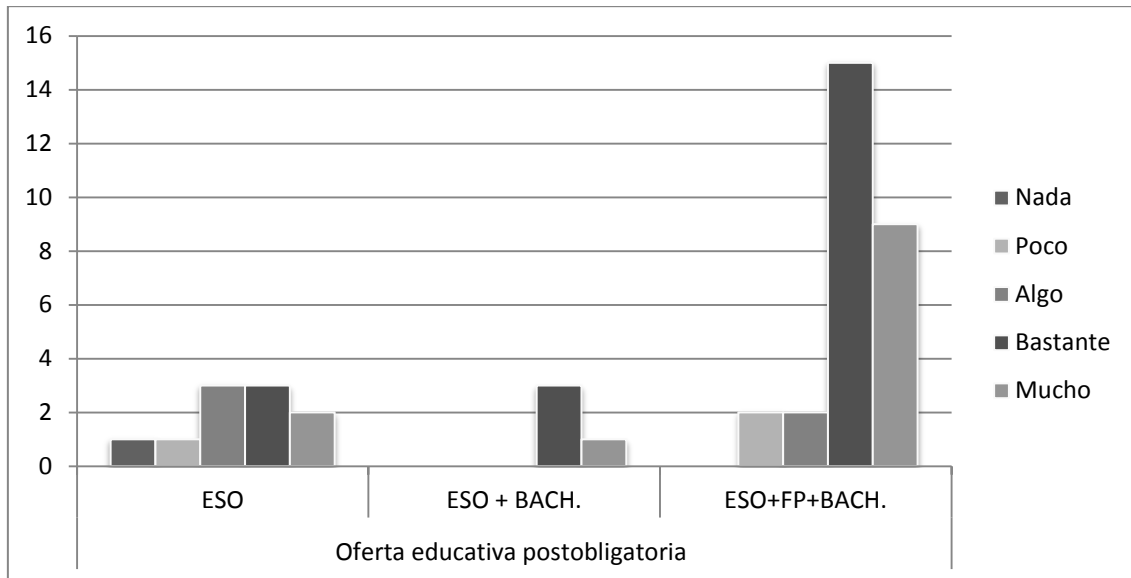


Figura 78. Relación entre oferta educativa y la pertenencia a familia desestructurada y/o nivel socioeconómico bajo como causa (cuest_tut)

Podemos decir así que la amplitud o no de oferta educativa desarrollada en los centros no parece influir en las opiniones que sus miembros (encuestados) tienen sobre la posibilidad de que la pertenencia a una familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo sea causa principal del fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Uruñuela (2005) destacan la falta de colaboración e implicación familiar como una de las tres principales causas del fracaso escolar y/o abandono educativo temprano aunque no todos los autores están de acuerdo en que la pertenencia a familia desestructurada y/o con nivel socioeconómico bajo suponga de forma directa baja colaboración familiar con el centro educativo, de hecho, en centros donde se desarrollan Comunidades de Aprendizaje existe una fuerte colaboración familiar con el centro independientemente de la estructura y/o nivel socioeconómico de las familias. Mena y otros (2010) encuadran esta causa dentro de las familiares. Además, de las familiares, estos autores marcan otras causas como las institucionales para explicar el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Según Cabada (2015), el nivel socioeconómico influye en el rendimiento académico aunque resalta que relación no es causación y aspectos como implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración por parte de ésta de la educación que pueden paliar los posibles efectos negativos del desarrollo económico familiar. Esta teoría es también apoyada por Guthrie y Klauda (2014) según la cual, el éxito académico puede superar situaciones personales y sociales adversas en cuanto a nivel socioeconómico de origen cuando el alumnado y las familias son implicados en su propio proceso de aprendizaje.

Dentro de las causas institucionales, nosotros hemos propuesto la falta de formación pedagógica que pueda existir en el profesorado para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Es un tema recurrente en diferentes debates sobre educación. Sin embargo, autores que han analizado este hecho (García, 2011) señalan que numerosos aspectos provocan el que el profesorado no desarrolle prácticas educativas inclusivas. Se refiere a la inestabilidad del profesorado en un mismo centro, la falta de recursos, la falta de reconocimiento o apoyo por parte de la Administración. Romera (2015) llega a afirmar que en nuestros centros educativos existe profesorado muy capacitado y eficaz, sin embargo, existen otros profesores/as que no lo son y no deberían estar en dichos centros para dignificar la profesión.

En relación a esta variable, el 30% de los orientadores están poco de acuerdo y el mismo porcentaje está algo de acuerdo. El 25% de los mismos, sin embargo, está bastante de acuerdo. Cuando cruzamos estos datos con el Centro del Profesorado de referencia no parecen existir cambios en los datos comentados.

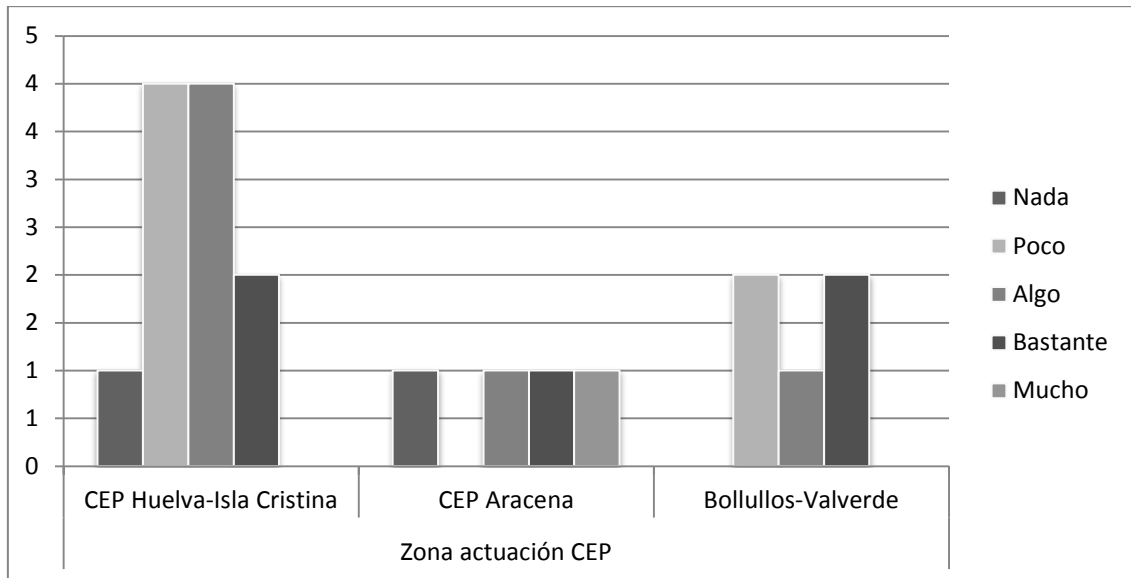


Figura 79. Relación entre Centro del Profesorado de referencia y la falta de formación pedagógica del profesorado como causa (cuest_orient)

En los miembros del equipo directivo, el 40% no está nada de acuerdo y el 25% poco de acuerdo. Al cruzar los datos con la zona de actuación de los Centros del Profesorado no aparecen cambios.

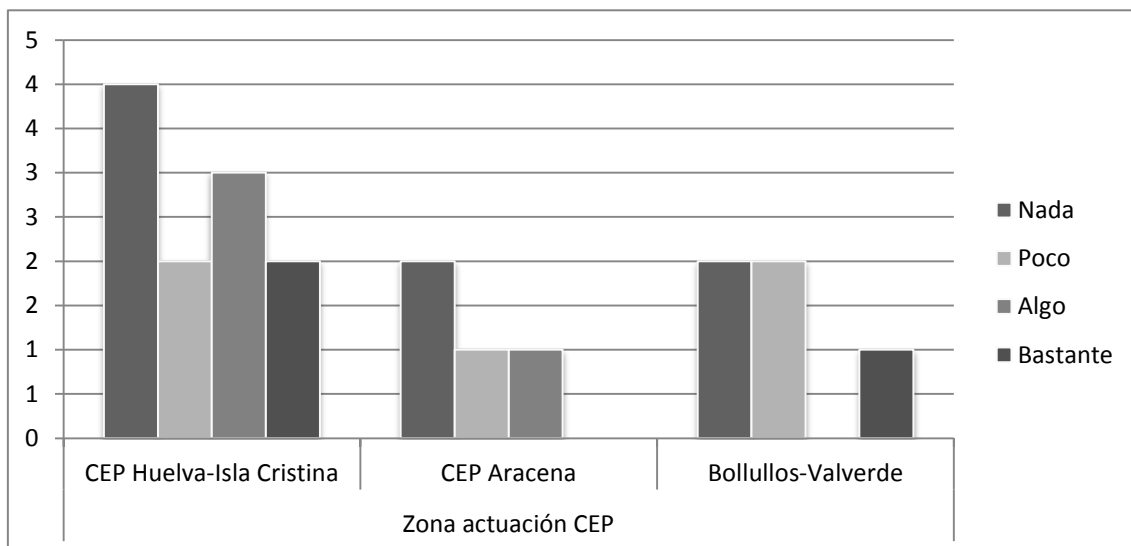


Figura 80 Relación entre Centro de Profesorado y falta de formación pedagógica en el profesorado como causa (cuest_dire)

Los tutores/as se muestran poco de acuerdo en un 45% y nada de acuerdo en un 24% sin aparecer datos diferenciadores significativos en torno a la zona de referencia de los Centros del Profesorado.

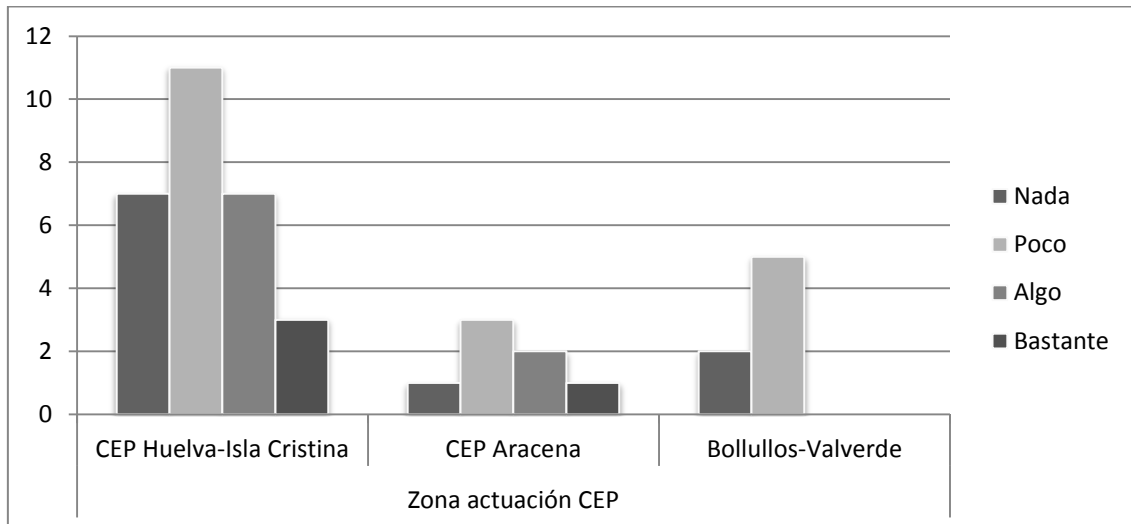


Figura 81. Relación entre zona de referencia del Centro del Profesorado y la falta de formación pedagógica del profesorado como causa (cuest_tut)

Parece que ninguno de los agentes encuestados, excluyendo a los orientadores/as, se reconocen como posibles causantes del fracaso escolar y abandono educativo temprano. Sin embargo, para muchos autores este hecho está demostrado (Pérez Gómez 2014; Fernández Enguita y otros, 2010; Abarca 2009, García, 2011). Quizá sean los orientadores los más conscientes de esta carencia en el profesorado debido a la formación de base recibida para el acceso a la carrera docente y por ser los encargados de analizar numerosas problemáticas educativas y escolares del alumnado en relación con el centro. En este sentido, Mora (2010) expresa la incapacidad histórica en las políticas educativas de para aunar formación científica, didáctica y profesional. Santana, Gómez, Martín, Quintana y Alemán (2015) señala, como conclusión de su estudio realizado en Canarias sobre la respuesta educativa para prevenir el abandono

educativo temprano, que el alumnado demanda en el profesorado, además de dominio de los contenidos, el dominio de otros saberes en forma de competencias didácticas.

Por último, exponemos a los encuestados otra de las posibles causas institucionales que se recogen en la bibliografía consultada, nos referimos a la rigidez del currículum y la falta de respuesta del sistema a las necesidades del alumnado. Según García (2011), la metodología transmisiva genera poca implicación cuando no aburrimiento.

El 50% de los orientadores/as está bastante de acuerdo, el 15% se muestra algo de acuerdo, otro 15% poco de acuerdo y el 15% se muestra nada de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	15,0	15,0
	Poco	3	15,0	30,0
	Algo	3	15,0	45,0
	Bastante	10	50,0	95,0
	Mucho	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 82. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano según *cuest_orient*.

El 35% de los miembros del equipo directivo está bastante de acuerdo, el 35% está poco de acuerdo y el 15% algo de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	10,0	10,0
	Poco	7	35,0	45,0
	Algo	3	15,0	60,0
	Bastante	7	35,0	95,0
	Mucho	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 83. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano (*cuest_dire*).

En cuanto a los tutores/as, el 31% está algo de acuerdo, el 26% bastante de acuerdo y el 29% poco de acuerdo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	10,0	10,0
	Poco	7	35,0	45,0
	Algo	3	15,0	60,0
	Bastante	7	35,0	95,0
	Mucho	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Figura 84. Frecuencias en relación a la rigidez del currículum como causa del fracaso escolar y abandono educativo temprano (cuest_tut).

Volvemos a observar así resistencia en los agentes educativos citados a reconocer en ellos mismos y la propia institución educativa problemas a la hora de prevenir el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

La UNESCO (2012) publicó un Informe elaborado por Pauline Rose en el que se concluía esta rigidez curricular como uno de los principales problemas de la educación y es que los sistemas educativos en Secundaria parecen estar diseñados más para excluir que para incluir. Conclusión apoyada por autores como Benchimol, Krischesky y Piogré (2011).

Según Pérez Gómez (2012), una de las características de las escuelas actuales es la 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.

Igualmente, Navarro (2011) indica que en España se realizan buenas prácticas contra el fracaso y abandono educativo temprano pero no se generalizan por la rigidez del propio sistema educativo. Romero (2015) apoya esta realidad y achaca a la

burocratización la obstaculización de la extensión de las buenas prácticas a más profesorado.

Finalmente, Martín y Luna (2012) al hablar de las razones del fracaso escolar y abandono educativo temprano, señala la falta de planes de aprendizaje personalizados y flexibles. Según Cabada (2015), un centro debe ser democrático y estar organizados democráticamente con solidaridad y cooperación. Los centros no son fábricas ni oficinas, según este autor, en las aulas se debe permitir el trabajo en equipo y fomentar la creatividad.

En este sentido, Torres (2015) en Muñoz (2015) teme que las políticas diseñadas bajo directrices de organismos no educativos (OCDE) planteen currículos y prácticas educativas más mercantilistas que educativas contrarias, por tanto a la inclusividad.

Todas estas cuestiones, según Mena Martínez y otros (2010) provocan un desenganchamiento del alumnado hacia la escuela de forma paulatina comenzando en la Educación Primaria a pesar que los agentes encuestados no parezcan tenerlo igual de claro.

En relación a esta última idea, preguntamos a los encuestados por el orden en el que comenzaba esta problemática. Es decir, nos planteábamos si un fracaso escolar provoca abandono o el propio abandono es el que supone fracaso educativo.

El 50% de los orientadores/as estaban muy de acuerdo en que el abandono educativo temprano siempre viene precedido de fracaso escolar y el 40% se muestra bastante de acuerdo con esta afirmación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	5,0	5,0	5,0
	Poco	1	5,0	5,0	10,0
	Bastante	8	40,0	40,0	50,0
	Mucho	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 85. Frecuencias de los datos de los orientadores en relación a fracaso antes de abandono (cuest_orient)

Los miembros del equipo directivo están bastante de acuerdo en un 35% y muy de acuerdo en un 30%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	3	15,0	15,0	15,0
	Algo	4	20,0	20,0	35,0
	Bastante	7	35,0	35,0	70,0
	Mucho	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 86. Frecuencias de los datos de miembros del equipo directivo sobre fracaso antes de abandono (cuest_dire)

Los tutores están de acuerdo en un 45% y 35% muy de acuerdo en la proposición.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	3	15,0	15,0	15,0
	Algo	4	20,0	20,0	35,0
	Bastante	7	35,0	35,0	70,0
	Mucho	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 87. Frecuencias de los datos de los tutores/as en relación a fracaso antes de abandono (cuest_tut).

El Informe que el Consejo Económico y Social de la Unión Europea elaboró en 2009 sobre el sistema educativo en España señalaba que el abandono educativo temprano viene precedido de fracaso escolar.

La conclusión a la que nosotros llegamos es que tanto el fracaso escolar como el abandono educativo temprano son fenómenos muy complejos provocados por multitud de factores que se entrecruzan y dependiendo de la casuística del sujeto, dan unos resultados u otros. Es decir, no todos los sujetos en condiciones iguales (en relación a los condicionantes presentados como causas) desarrollan una misma conducta ante esta problemática porque existen otros muchos elementos idiosincráticos que los modifican, moderan o paliar o, por el contrario, los agravan. Según Chamizo (1998), el problema del fracaso escolar y abandono educativo temprano no es un hecho meramente social ni educativo sino que se convierte en un combinado que nos obliga a mirar las dos caras de una misma moneda.

Esta idea es apoyada por Villar (2012) cuando señala que ninguno de los factores procausantes por sí solos provocaría esta problemática y que requieren las diferentes interrelaciones que pueden producirse entre ellos.

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

La categoría de Medidas hace referencia a aquello que se hace en los centros para luchar contra el fracaso y abandono educativo. Describiremos las medidas adoptadas contra el fracaso y abandono educativo temprano con el fin de recoger las medidas que dicen emplear docentes, e. directivo, orientación, alumnado y familias.

De esta forma intentaríamos dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se hace frente al abandono y fracaso educativo temprano?

Al preguntarle a los orientadores ofrecen un amplio abanico de respuestas. Éstas respuestas obedecen a un ítem abierto del cuestionario por lo que no han sido tratadas estadísticamente sino que han sido recogidas en un inventario. A partir de él, podremos observar la mayor frecuencia de aparición de algunas respuestas y nos permitirá clasificar dichos datos en relación a las medidas puestas en marcha en los diferentes centros.

Observamos así que un 90% de los orientadores encuestados están convencidos de la existencia de medidas contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano y el 85% opina que son suficientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	18	90,0	90,0	90,0
	No	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 88. Frecuencias datos cuest_orient sobre existencia de medidas

Al preguntarle a los orientadores/as ofrecen un amplio abanico de opciones. La mayoría están relacionadas con medidas organizativas como el Programa de Diversificación Curricular, Adaptaciones curriculares y Programas de Refuerzo “*Adaptaciones curriculares, optativas de refuerzo en áreas instrumentales, P. Diversificación Curricular, PCPI, Plan de Acompañamiento, compromisos pedagógicos y de convivencia, acción tutorial, atención desde el Dpto. de Orientación*” (cuesti_orient_10). Todas estas medidas vienen desarrolladas en la normativa educativa estatal y autonómica desde hace más de una década. Sin embargo, en base a la observación que realizamos diariamente en nuestra profesión como orientadora en los

Institutos de Educación Secundaria, pensamos que aún existe un alto número de profesorado de desconocen muchas de estas medidas de atención a la diversidad.

En todas ellas, los orientadores creen en un 60% que su papel es el de asesor, mientras que el 25% cree que es el de proponer y un 15% el de convencer.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Proponer	5	25,0	25,0	25,0
	Asesorar	12	60,0	60,0	85,0
	Convencer	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 89. Frecuencias sobre datos cuest_orient sobre función de los orientadores en las medidas contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Medidas como los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial y los Programas de Diversificación Curricular tienen una efectividad científicamente probada según Vaquero (2011). Sin embargo, la nueva ley educativa (LOMCE, 2013) suprime ambos programas y los “sustituye” por Programas de Formación Profesional Básica y Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento aunque con cambios sustantivos y restrictivos para el éxito escolar y continuidad de estudios posteriores.

Los miembros de los equipos directivos participantes también indican las mismas medidas de atención a la diversidad como las más desarrolladas en su centro para tal fin “Programa de Diversificación Curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial” (cuesti_dire_05), “Refuerzos educativos, Acompañamiento escolar, Programa de Diversificación Curricular y Seguimiento del alumnado con materias pendientes” (cuesti_dire_08), “Atención personalizada, adaptaciones curriculares, medidas de atención a la diversidad, aula de apoyo y Plan de Acompañamiento” (cuesti_dire_10) y “Refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, Programa de Diversificación Curricular, Programa de recuperación de pendientes, programa de

alumnado repetidor, Plan de acompañamiento, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Tutoría con alumnado y familias y Orientación escolar” (cuesti_dire_14).

Destacan las medidas que algún miembro de equipos directivos indica por su infrecuencia en los centros educativos como es el hecho de huertos escolares “*Plan de acompañamiento, Tutorías sobre Habilidades Sociales, Seguimientos individualizados, Compromisos educativos, Talleres y Huerto, Preparación a pruebas de acceso a formación profesional, Programa de Cualificación Profesional Inicial” (cuesti_dire_18).*

Los miembros de los equipos directivos entienden en un 90% que las medidas señaladas son suficientes para prevenir y paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	No	18	90,0	90,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 90. Frecuencia datos cuest_dire sobre suficiencia de medidas desarrolladas

Los tutores/as también indican una amplia batería de medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo en sus centros “*Adaptaciones curriculares, seguimiento de resultados, Plan de compensatoria y Programa de Diversificación Curricular” (cuest_tut_09), “Refuerzo educativo, desdobles, adaptaciones curriculares, plan de compensatoria” (cuest_tut_02) y “Planes de refuerzo en el aula para todas las materias para el alumnado con necesidades educativas y repetidores y alta implicación del profesorado en el plan de convivencia para reducir la conflictividad y desgana del alumnado” (cuest_tut_27).*

En relación a la función que los equipos directivos tienen en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano, el 30% de los miembros de los propios equipos directivos cree que deben proponer y otro 30% asesorar. El 20% cree que deben controlar y el 10% opina que debe convencer y responsabilizarse de ella en el mismo porcentaje. Un 90% de estos encuestados cree que el orientador/a juega un papel muy importante en esta lucha.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Proponer	6	30,0	30,0	30,0
Asesorar	6	30,0	30,0	60,0
Convencer	2	10,0	10,0	70,0
Controlar	4	20,0	20,0	90,0
Responsabilizars e de ellas	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Figura 91. Frecuencia datos cuest_dire sobre función equipos directivos ante medidas

Algunas respuestas, entre los orientadores/as, señala como medidas las relacionadas con la atención personalizada y flexible al alumnado así como colaboración con las familias *“Comunicaciones personales a alumnado y familias, metodologías flexibles para atender mejor a la diversidad, información sobre itinerarios educativos a corto y medio plazo”* (cuesti_orient_16). Este comentario aislado tendría justificación por la opinión generalizada en los orientadores de que ni la falta de formación del profesorado ni la rigidez del sistema educativo son causas principales del fracaso y abandono.

Algunos de los orientadores/as, da importancia en este tema al trabajo colaborativo con los Servicios Sociales *“Convenios de colaboración con Servicios Sociales, seguimientos individualizados con orientación y jefatura de estudios, talleres lúdicos”* (cuesti_orient_20) y *“P. de apoyo y refuerzo, acción tutorial, agrupamientos*

flexibles, PCPI, seguimiento con Servicios Sociales, entrevistas y compromisos con familias, adaptaciones curriculares” (cuesti_orient_19). En cuanto a la colaboración externa, hay profesores que resaltan la cooperación con otras entidades del entorno “*P. absentismo, P. tránsito, Plan de atención a la diversidad, anticipación de experiencias en PCPI, Aula de seguimiento de alumnado expulsado, Plan de convivencia, Plan de compensatoria, Plan de acción tutorial, Colaboración con entidades del entorno”* (cuesti_orient_02) y “*Trabajar con las familias para establecer colaboración, todas las medidas de atención a la diversidad, compromisos educativos y conductuales, trabajo con entidades del entorno”* (cuesti_orient_03).

Los miembros de los equipos directivos encuestados también entienden como medidas que se desarrollan en sus centros para paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano la colaboración con las familias y otros agentes externos “*Plan de compensación educativa, Colaboración con entidades del entorno y plan de Acción Tutorial”* (cuesti_dire_02), “*Reuniones continuas con las familias, Colaboración con Servicios Sociales y Planificación curricular adecuada”* (cuesti_dire_03) y “*Colaboración con las familias, Control del absentismo, Programas de orientación como Hermano Mayor o Apadrinamiento, Labor tutorial y Colaboración con Servicios Sociales”* (cuesti_dire_04).

Los tutores/as, igualmente, destacan la colaboración con Servicios Sociales y familias como medida fundamental en sus centros en esta problemática “*Preocupación del equipo educativo (tutores y orientación) contactando con el alumnado y familias”* (cuest_tut_04), “*Colaboración con las familias, control del absentismo, programas promovidos desde la Orientación como hermano mayor o apadrinamiento; labor tutorial, labor del equipo educativo y colaboración con Servicios Sociales”* (cuest_tut_08) y “*Seguimiento tutorial del alumnado, Programa de Tránsito, Medidas*

de atención a la diversidad, colaboración con las familias y otros agentes educativos y Plan de Orientación y Acción Tutorial” (cuest_tut_15).

Un 90% de los tutores/as creen que las medidas que se llevan a cabo en sus centros para prevenir el fracaso escolar y abandono educativo temprano son suficientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	5,0	5,0	5,0
	No	18	90,0	90,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figura 92. Frecuencia datos cuest_tut sobre suficiencia de medidas desarrolladas.

La Federación de Municipios y Provincias (2006) ya abogaba por un trabajo en red entre los diferentes agentes educativos internos y externos al centro como medio para poder prevenir y solucionar el fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Al preguntarle a los orientadores/as por aquellas medidas que se desarrollan en las aulas directamente, contestan en su mayoría medidas que han indicado a nivel de centro destacando las adaptaciones curriculares y desdobles “Adaptaciones, agrupamientos flexibles, tutoría” (cuesti_orient_19), “Adaptaciones y atención más personalizada” (cuesti_orient_12). “Adaptaciones curriculares y refuerzo educativo” (cuesti_orient_09) y “Desdobles, agrupamientos y adaptaciones” (cuesti_orient_08).

Los miembros de los equipos directivos vuelven a nombrar las adaptaciones curriculares “Adaptaciones curriculares” (cuest_dire_15), “Refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, Programa de Diversificación Curricular, Programa de recuperación de pendientes y tutoría con alumnado” (cuest_dire_14). Sin embargo, también nombran la tutoría como medida frecuente en el aula contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano “La tutorización del alumnado” (cuest_dire_20), “Las

Tutorías” (cuest_dire_13) y “Talleres de Habilidades Sociales, tutorías grupales, charlas y actividades extraescolares” (cuest_dire_09).

Lo más llamativo de las opiniones que ofrecen los miembros de los equipos directivos es que muchos no contestan a este ítem no pudiendo comprobar si es que desconocen lo que ocurre en las aulas o no entendieron la pregunta. Parece más posible la primera opción puesto que no suelen tener muchas clases, el cuestionario ha pasado una prueba piloto y validación de expertos sin presentar problemas en dicha pregunta. Resulta difícil, si éste es el caso, que el equipo directivo pueda proponer mejoras, controlar o responsabilizarse de actuaciones que desconoce de sus centros.

En cuanto a los tutores/as, las medidas desarrolladas en el aula que aparecen con más frecuencia en los cuestionarios son las adaptaciones *“Adaptaciones curriculares y enseñanza individualizada” (cuest_tut_01), “Adaptaciones curriculares, enseñanza individualizada y profesorado de apoyo” (cuest_tut_07), “Adaptaciones curriculares, medidas de apoyo a la diversidad y tutorías motivacionales” (cuest_tut_04) y “Adaptaciones curriculares, ayuda cooperativa y ámbitos” (cuest_tut_10).*

Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015) destacan un programa de intervención contra el abandono educativo temprano denominado *“Creciendo juntos”* y desarrollado en centros de Educación Secundaria Obligatoria de Canarias. Se trata de un programa de orientación educativa para el desarrollo personal en la adolescencia basado en técnicas como el diálogo simultáneo, discusión dirigida, estudio de casos o juego de roles que se ponen en marcha en la hora de tutoría lectiva de los grupos.

En general, son muchas las medidas que se llevan a cabo en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria para tratar el tema del fracaso escolar y abandono educativo temprano. Sin embargo, los Informes externos realizados por varios organismos nacionales e internacionales muestran como seguimos presentando un

índice de esta problemática muy por encima de lo deseado y lo saludable para la sociedad, ¿qué falla entonces?. Después de los numerosos datos analizados, observaciones realizadas y bibliografía consultada aún no podemos decir que tengamos una respuesta unívoca sobre ello. Sí es cierto, que existen teorías o aportaciones compartidas con varios autores que parecen tener un peso notable en cuanto a la explicación de esta problemática y las iremos mostrando a lo largo de las conclusiones de proceso y finales presentadas en nuestro proyecto.

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

La siguiente categoría que vamos a analizar es la de Destacados. En esta categoría analizaremos los logros y objeciones más destacados en el tratamiento del fracaso y abandono educativo prematuro. Vamos a intentar dar respuesta a las preguntas ¿por qué cuesta tanto reducir el fracaso y abandono educativo temprano? y ¿qué decisiones están resultando más exitosas?

Nos detendríamos en recoger las dificultades que más se repiten así como los aspectos que mejor están resultando en la práctica. El objetivo es registrar los obstáculos más frecuentes y los elementos que mejor ayudan cuando se trata de reducir el fracaso y abandono educativo prematuro.

Al preguntarle a los orientadores/as por las medidas desarrolladas en sus centros más efectivas, parece no existir acuerdo ofreciendo respuestas muy variadas y diversas sin destacar ninguna en relación a la frecuencia de aparición “Ámbitos porque se reduce el número de profesorado, se reduce la ratio y se adapta el currículum y la continuidad de los tutores porque se rentabiliza el conocimiento del alumnado” (cuesti_orient_18), “Información de calidad a las familias y alumnado y medidas de atención a la

diversidad” (cuesti_orient_16), “Programa de Diversificación Curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial porque permiten una mayor personalización de la enseñanza con un currículum más personalizado” (cuesti_orient_10), “Evaluación inicial, información de tránsito para programar en función del Nivel de Competencia Curricular del alumnado y adaptaciones curriculares que favorezcan el interés y motivación del alumnado” (cuesti_orient_09) y “Desdobles, profesorado de apoyo y trabajo con la familia” (cuesti_orient_07). El Programa de Diversificación Curricular parece ser una de las medidas que aparecen con mayor frecuencia sin ser ésta llamativa.

Medidas exitosas llevadas a cabo en los centros según los orientadores/as	Programas de atención a la diversidad
	Desdobles y profesorado de apoyo
	Materias organizados en ámbitos y adaptaciones curriculares
	Colaboración familias-centro

Figura 93. Medidas exitosas según orientadores/as

En el caso de los miembros de los equipos directivos también aparecen medidas muy variadas, sin embargo, sí encontramos una mayor frecuencia en las adaptaciones curriculares y Programa de Diversificación Curricular *“Adaptaciones curriculares, Plan de convivencia y colaboración con otras instituciones” (cuest_dire_17), “Diversificación curricular desde 1º ESO, grupos flexibles” (cuest_dire_16), “Adaptaciones curriculares” (cuest_dire_15), “Adaptaciones curriculares y medidas de atención a la diversidad” (cuest_dire_10) y “Adaptaciones curriculares” (cuest_dire_07).*

Medidas exitosas llevadas a cabo en los centros según los equipos directivos	Plan de Convivencia
	Grupos flexibles y Programa de Diversificación Curricular
	Adaptaciones curriculares
	Colaboración centro-agentes externos

Figura 94. Medidas exitosas según e.directivo

Cuando le preguntamos a los tutores/as, sorprenden que la gran mayoría crea que todas las medidas desarrolladas en sus centros son igual de efectivas “*Todas*” (*quest_tut_01*), “*Todas las que se desarrollan*” (*quest_tut_02*), “*Todas las que se llevan*” (*quest_tut_03*), “*Todas las que se desarrollan*” (*quest_tut_04*), “*Todas las que se desarrollan*” (*quest_tut_06*), “*Todas las que se desarrollan*” (*quest_tut_16*) y “*Todas las que se desarrollan*” (*quest_tut_22*). Suponemos que ven todas las medidas como necesarias sin relegar ninguna a una segunda posición.

Las Instrucciones del 22 de junio de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. En estas Instrucciones se hace una compilación de todas las medidas de atención a la diversidad que deben desarrollarse en los centros educativos para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Dichas medidas están organizadas atendiendo a criterios de especificidad o significatividad, es decir, se presentan medidas ordinarias y medidas específicas (las menos inclusivas). Cuando comparamos las medidas propuestas por los encuestados con las que aparecen en estas Instrucciones observamos que existen más medidas de las que ellos/as presentan. Podríamos pensar que, al tratarse de una normativa reciente, los encuestados podrían no conocerla al completo. Sin embargo, estas Instrucciones no hacen más que organizar todas las medidas y actuaciones que ya se planteaban en normativa desde el 2008 con la Orden de

25 de julio de 2008 de atención a la diversidad. Sí es cierto, no obstante, que algunas de las medidas que no aparecen en las respuestas de los encuestados son aquellas relacionadas con estrategias educativas de éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, participación de las familias en la dinámica de aula, tutoría entre iguales...). Precisamente, estas medidas sí que tienen un carácter más novedoso en la literatura pedagógica y la normativa educativa. Queremos decir con esto que, a pesar de que parece desarrollarse en los centros educativos muchas medidas de atención a la diversidad que pueden prevenir o paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano, existen aún carencias importantes en cuanto a actualización en este tipo de respuesta educativa.

En relación a los obstáculos encontrados en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano, los orientadores indican aspectos como falta de recursos *“dotando de más recursos”* (cuesti_orient_03), escasez de consenso políticos en las leyes educativas *“Con una ley educativa de consenso y estable en la que el esfuerzo sea un pilar fundamental”* (cuesti_orient_09), poca colaboración por parte de las familias *“Con mayor colaboración de las familias”* (cuest_orient_10) y, sobre todo, por índice de aparición en las respuestas ofrecidas, destacan la rigidez y academicismo exagerado del currículum *“currículum más flexibles”* (cuesti_orient_10), *“Con un cambio radical en el sistema: un currículum menos académico para dar respuesta a las necesidades sociales”* (cuesti_orient_12), *“Menos asignaturas, más ámbitos, agrupamientos flexibles y colaboración de las familias”* (cuesti_orient_14), *“Con un currículum menos académico y adaptado a las necesidades del alumnado”* (cuesti_orient_18).

Al preguntarle a los miembros de los equipos directivos, también señalan la falta de recursos *“con más medios económicos y humanos”* (cuest_dire_18), *“Con mayor*

dotación económica y de personal” (cuest_dire_07), “con más recursos y más participación familiar” (cuest_dire_16), “Sí con mayor dotación económica e implicación familiar” (cuest_dire_15).

En igual medida de aparición en las respuestas encontramos la falta de cooperación y colaboración entre todos los agentes sociales implicados en el proceso educativo *“Con la implicación de todos los sectores (familias incluidas)” (cuest_dire_10), “Con la implicación de todos los agentes no sólo en los aspectos académicos” (cuest_dire_09), “Con la implicación de todos los agentes socioeducativos porque el problema del fracaso y abandono no es sólo educativo sino de toda la sociedad” (cuest_dire_08), “Con una gran implicación de factores no académicos” (cuest_dire_04).*

Los tutores, por su parte, también señalan los mismos problemas o limitaciones a la hora de luchar contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. Es decir, falta de recursos *“con mayor dotación de recursos problemas económicos que no pueden solucionarse desde el centro” (cuest_Tut_25), “por la ratio elevada que tenemos” (cuest_tut_23) y currículum rígido “Eliminando del currículum contenidos obsoletos y poco prácticos” (cuest_tut_15), “Haciendo las materias más divertidas y con metodologías más innovadoras” (cuest_tut_31), “adaptando el currículum” (cuest_tut_40), “Con medidas más motivadoras” (cuest_tut_05).*

Llama mucho la atención, la importancia que dan los tutores/as a la falta de implicación y colaboración por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as *“Con más colaboración con las familias” (cuest_tut_38), “Con más implicación familiar” (cuest_tut_35), “con mucha implicación familiar” (cuest_tut_28), “más implicación familiar y de otros organismos” (cuest_tut_20), “con mayor implicación familiar” (cuest_tut_32), “Implicando más a las familias en la educación*

de sus hijos” (cuest_tut_11), “Sí, con más concienciación a las familias de la importancia de la educación y mayor dotación a los centros (cuest_tut_03), .

En general, parecen existir tres obstáculos principalmente en la prevención y lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano: falta de colaboración por parte de las familias, falta de cooperación y de un proyecto en común por la educación entre todos los agentes implicados y rigidez del currículum que provoca falta de respuestas a las necesidades educativas del alumnado. Sin embargo, estos obstáculos no son sentidos igual de importantes para los diferentes encuestados.

Así, para los orientadores/as el mayor problema está relacionado con un currículum excesivamente academicista y estático (Read, Francis y Skalton, 2011), para los miembros de los equipos directivos, la falta de cooperación y acuerdos comunes en torno a la educación es el obstáculo más importante (Casanova, 2015) y para los tutores/as, la falta de colaboración familiar es el principal freno en la lucha contra la problemática estudiada (Romera, 2015).

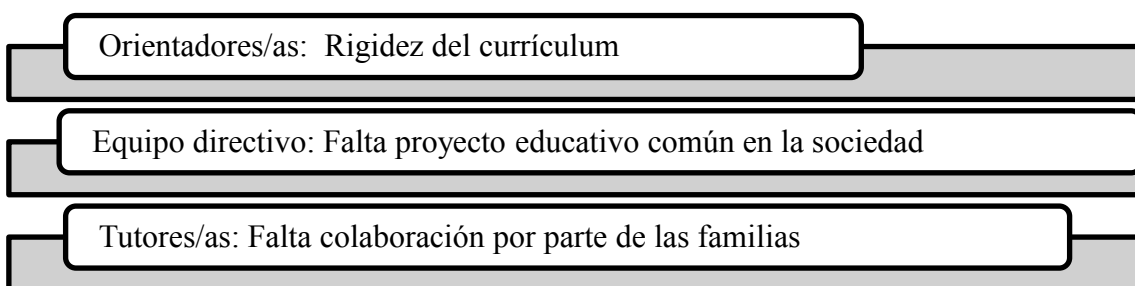


Figura 94. Principales obstáculos encontrados en lucha contra fracaso y abandono

Las medidas valoradas como más positivas, en general, tienen que ver con ofrecer una respuesta educativa adaptada a las diferentes necesidades y características del alumnado, es decir, con una educación personalizada y un proyecto educativo de

centro inclusivo. Según Flecha, en el estudio INCLUD-ED (2008), éste es el pilar para una educación de éxito.

Algunos de estos obstáculos ya eran observados en 2006 por la Consultora GHK para la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea como la falta de recursos y la falta de apoyo social entre todos los agentes para un proyecto educativo común.

El colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012) también indicaba la falta de acuerdo en cuanto a educación por parte de los políticos en nuestro país.

Parece evidente que, a pesar de que el fracaso escolar y abandono educativo temprano son problemas muy complejos en los que intervienen multitud de variables muy diversas, muchos de los agentes implicados son capaces de agrupar en tres la mayoría de los obstáculos o limitaciones más importantes para luchar contra esta problemática. Lo que más nos preocupa o intriga es que, siendo tan reducidos los problemas destacados, por qué la Administración en general no desarrolla políticas educativas para atacar estos problemas.

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

La última categoría que analizaremos en nuestro estudio está basada en las necesidades principales que los diferentes participantes han detectado en sus centros y sociedad en general para obtener mayores resultados en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano. En concreto, intentaremos dar respuesta a la pregunta ¿Qué se necesita hacer para acabar con el fracaso y abandono educativo temprano? Ya hemos ido viendo a lo largo de la investigación cómo todos los autores estudiados señalan algún aspecto a mejorar en educación para aumentar su calidad y

prevenir problemas como el fracaso escolar y abandono educativo temprano (es tan larga la lista que rehusamos nombrarlos de nuevo en este apartado).

En esta categoría se analizarán las necesidades más urgentes que exponen los participantes así como la esperanza que se tiene frente al fracaso y abandono educativo temprano. Lógicamente, esta categoría y los datos aportados en ellas están íntimamente relacionados con la categoría anterior en el apartado de Obstáculos.

Los orientadores/as señalan como necesidades una mayor participación familiar en la educación de sus hijos así como colaboración con los centros educativos “*trabajo con familias*” (cuesti_orient_01), “*Aumentar la implicación familiar. Reducción en la ratio de alumnado*” (cuesti_orient_02), “*Falta de implicación familiar*” (cuesti_orient_09), “*Mayor implicación de las familias*” (cuesti_orient_11), “*Mayor implicación de las familias*” (cuesti_orient_13). Martín Quintana (2015), habla de la supervisión educativa parental como predictor del rendimiento académico del alumnado. Igualmente, la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Ministros de la Unión Europea establece la educación parental como uno de los objetivos que promueve el ejercicio positivo de la parentalidad.

Igualmente, también observan la falta de recursos “*Mayor dotación de personal especializado y recursos materiales además de más flexibilización en el sistema educativo*”(cuesti_orient_03), “*Mayor dotación de profesorado*” (cuesti_orient_08), “*Aumento de dotación del profesorado*” (cuesti_orient_12). Bernal y Lorenzo (2012) hablan de la retirada paulatina de recursos y apoyos a la educación pública a favor de la educación privada.

Por último, destacan también la necesidad de desarrollar metodologías y medias educativas diversificadas y más inclusivas “*Currículum flexible, contenidos más prácticos y útiles*” (cuesti_orient_05), “*Grupos flexibles*” (cuesti_orient_14),

“Agrupamientos flexibles y ámbitos en 1º y 2º ESO” (cuesti_orient_17), “Grupos flexibles” (cuest_orient_20).

Los miembros de los equipos directivos indican, al igual que los orientadores/as y en relación a las necesidades detectadas mayor colaboración familiar *“Escuela de padres y madres (cuest_dire_02), “Formación específica para las familias pero no existe suficiente interés en ellas” (cuest_dire_12), “Trabajo continuo con familias pero éstas no acuden a las citaciones” (cuest_dire_16), “Mayor colaboración por parte de las familias” (cuest_dire_17) y “Charlas grupales entre alum nado y familias pero existe desinterés por parte de las familias” (cuest_dire_20).*

La falta de recursos también es una necesidad sentida por los miembros de los equipos directivos *“Más profesorado y menor ratio pero insuficiente inversión educativa” (cuest_dire_15), “Más personal cualificado pero no existe dotación económica para ello” (cuest_dire_10), “Mayor inversión en educación y profesionales con formación específica en este tema” (cuesti_dire_07) y “Disminuir la ratio y liberar al profesorado de tareas burocráticas” (cuest_dire_05).*

Por último, los miembros de los equipos directivos encuestados indican la flexibilización del sistema educativo como una necesidad en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano *“Mayor individualización de la enseñanza, seguimiento del alumnado. No se lleva a cabo por falta de recursos” (cuest_dire_06), “Oferta educativa más acorde a los intereses y característica del alumnado en riesgo de fracaso y abandono como el Programa de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional . No se lleva a cabo por desinterés de la Junta de Andalucía” (cuest_dire_03) y “Currículum por ámbitos en 1º y 2º ESO y mayor implicación del profesorado, mayor implicación y coordinación del alumnado” (cuest_dire_08).*

Los tutores/as, por su parte, observan también la falta de colaboración con las familias como una necesidad en los centros educativos *“No porque falta colaboración por parte de las familias y alumnado. Haría falta otro sistema educativo”* (cuest_tut_16), *“implicando más a las familias en la educación a través de una relación más fluida entre centro-familias”* (cuest_tut_12).

La falta de recursos también es una necesidad señalada por los tutores/as *“Con más medios, ratio más baja”* (cuest_tut_20).

Igualmente, indican la necesidad de ofrecer respuesta educativa flexible a las características del alumnado *“Adaptaciones curriculares, ayuda cooperativa y ámbitos”* (cuest_tut_10), *“Acción tutorial”* (cuest_tut_06), *“Adaptaciones curriculares, medidas de apoyo a la diversidad y tutorías motivacionales”* (cuest_tut_04), *“Fomento de la lectura, fomento del estudio, adaptaciones curriculares, charlas motivacionales y tutorías familia-alumno”* (cuest_tut_05), *“Adaptaciones curriculares y apoyo a la integración”* (cuest_tut_15), *“Tutorías con familias, diferentes líneas educativas, Programa de Diversificación Curricular y Programa de Cualificación Profesional Inicial”* (cuest_tut_17), *“trabajo cooperativo, seguimiento del trabajo en clase por parte del profesorado”* (cuest_tut_23), *“Adaptaciones curriculares, metodología motivadora y reforzar la autoestima del alumnado con dificultades”* (cuest_tut_27)

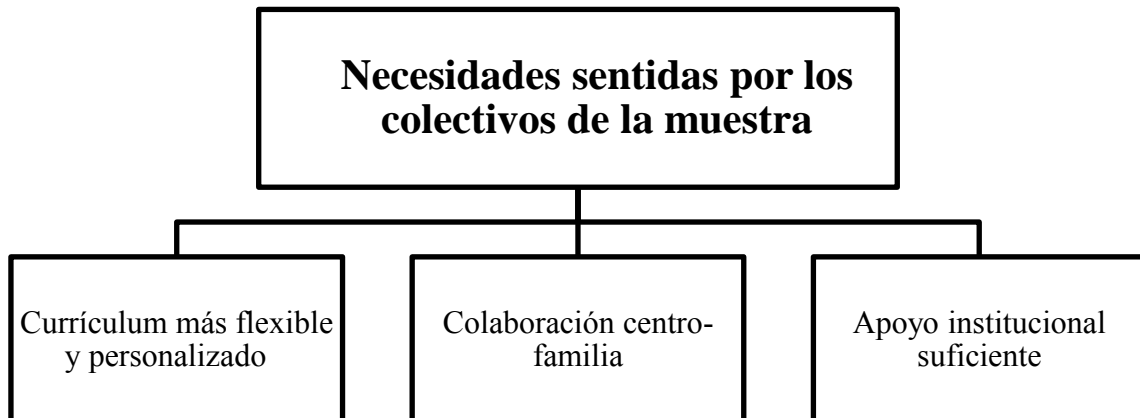


Figura 95. Necesidades sentidas por la muestra.

Parece evidente, la relación directa que existe entre obstáculos y necesidades en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo temprano, algo que, en principio, parecía evidente.

La conclusión de esta categoría es la misma, por tanto, que en la categoría anterior relacionada con la incertidumbre de la falta de actuación coordinada de la Administración con los docentes de los centros educativos en la lucha de la problemática que nos atañe.

3.2.1.4. Síntesis de las conclusiones en el estudio extensivo

La primera de las conclusiones que hemos obtenido en este estudio es que, todos los encuestados entienden el fracaso escolar como el suspender más de tres materias y además no poder repetir más. De esta forma, el fracaso escolar supondría casi inevitablemente el abandono educativo también ya que se agotarían las posibilidades de continuar la Educación Secundaria Obligatoria de forma “normalizada”.

Actualmente, existen varias opciones para continuar la formación a aquellos alumnos/as que han finalizado la Educación Secundaria Obligatoria sin la titulación.

En cuanto al concepto de abandono educativo temprano, la consecución de la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria es requisito imprescindible para los sujetos encuestados a la hora de hablar de abandono. No influye, para ellos/as el hecho de continuar o no con estudios posteriores ni la edad a la que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a las causas y población tipo en el fracaso escolar y abandono educativo temprano, hemos expuesto a los encuestados sólo algunas sobre las que más acuerdo existe a nivel científico, sin embargo, todos los autores señalan la complejidad y multicausalidad de los fenómenos estudiados por lo que pueden existir otras muchas causas más de las expuestas.

En relación a las expuestas no existe acuerdo único en casi ninguna de ellas para establecerlas como causas principales, es decir, no todos los encuestados (Villacañas, 03/08/2015), ni tampoco todos los grupos de encuestados (orientadores/as, miembros de los equipos directivos y tutores/as) comparten el mismo acuerdo sobre cada una de las causas expuestas.

Parece existir cierto acuerdo en entender algunas causas como posibles provocadoras del fracaso escolar y abandono educativo temprano y no tanto en otras, sobre todo, en las que les implica personalmente como posibles causantes.

No parece, por tanto, existir tampoco un perfil único de alumnado en riesgo de fracaso escolar y abandono educativo temprano sino que depende de las múltiples combinaciones posibles entre las diferentes características personales y contextuales.

Se hacen muchas cosas en los centros, al menos, los agentes (o casi todos sus agentes) creen que se hacen muchas cosas para prevenir y luchar contra el fracaso

escolar y abandono educativo temprano. Los encuestados son capaces de enumerar una amplia lista de medidas que se desarrollan en sus centros a diferentes niveles tanto organizativos como curriculares. Algunas de las medidas que valoran como más eficientes son los antiguos Programas de Diversificación Curricular, Adaptaciones curriculares y antiguos Programas de Cualificación Inicial. Es decir, aquellas medidas que flexibilizan más el currículum.

El problema se presenta cuando hay que evaluar los resultados que dichas medidas producen y es entonces cuando, según las estadísticas de diferentes Informes científicos (PISA 2012, INCLUD-ED 2009, TALIS 2013) observamos que no han conseguido reducir el número de alumnado que fracasa y/o abandona prematuramente los estudios. No, al menos, al ritmo de lo esperable según las recomendaciones y objetivos educativos de la Unión Europea.

Evidentemente, algo no está yendo bien en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y necesitaríamos investigar mucho más para poder determinar qué estamos haciendo mal y por qué.

En este sentido, los encuestados aportan numerosos obstáculos y limitaciones a la hora de explicar los resultados negativos que obtienen en los centros en relación al fracaso escolar y abandono educativo temprano. Entre ellos, destacan la falta de apoyo de la Administración, la falta de recursos en los centros, falta de colaboración por parte de las familias y falta de motivación en el alumnado. Los agentes entienden, en su mayoría, que hacen todo lo que está en sus manos para mejorar resultados pero que se sienten limitados por otras variables fuera de su control.

Por tanto, las necesidades que los sujetos participantes plantean en la lucha contra el fracaso escolar y el abandono educativo temprano tiene que ver con recibir más apoyo de la Administración a la hora de ofrecer autonomía pedagógica real en los

centros y dotar de recursos personales y materiales suficientes a los mismos. Por otra parte, los sujetos requieren que exista una mayor sensibilización por parte de las familias de la labor docente y más concienciación de la importancia de la educación de sus hijos/as para desarrollar una tarea educativa más colaborativa y eficiente. Por último, entienden como necesario el que el alumnado sea consciente de la necesidad de la formación recibida, valoren lo que se les ofrece sin apenas costes económicos y se impliquen en su proceso de aprendizaje en el sentido de *literacyengagement* (Guthrie y Klauda, 2014).

3.2.2. Estudio intensivo: casos

Como comentamos en capítulo II Diseño de la Investigación, la fase analítica de nuestra investigación se basa en un estudio de casos (Yin, 1994, Stake, 1998; Grupo LACE, 1999; Simons, 2011; Coller, 2000 y Pozuelos y Jiménez 2001) realizado en dos centros. En esta fase de la investigación se busca concretar el panorama del objeto de estudio dentro de la provincia de Huelva, además, en esta concreción hemos perseguido visibilizar aspectos positivos o esperanzadores en el fracaso escolar y abandono educativo temprano porque entendemos que ése es el camino de la mejora en nuestra práctica educativa, la razón de ser de nuestra tarea investigadora. Así, el estudio de casos se basa en dos centros elegidos intencionalmente ya que los datos que conocíamos de ellos se sitúan en dicha línea de mejora.

Recordaremos por tanto, que los criterios utilizados para la elección de los centros han sido los siguientes:

- *Desarrollan buenas prácticas* (Area y otros, 2010). En sus aulas pero también en sus pasillos y otras actividades se generan espacios ricos de

aprendizaje en los que el conocimiento se va construyendo participativamente entendiendo el conocimiento como un constructo global.

- *Accesibilidad*. Son centros que se han mostrado totalmente disponibles de forma desinteresada al estudio. Nos han abierto todas sus puertas y nos han dado plena libertad de acción antes incluso de llegar a sus centros. Son centros pequeños que facilitan la recogida de información de todos los participantes sin embargo, representativos ya que desarrollan la ESO, etapa en la que centramos nuestro estudio.
- *Mejora de resultados (Wrigley, 2003)*. Conocemos de la mejora de sus resultados a nivel general por haber difundido experiencias propias en foros como la Universidad de Huelva.

El estudio de casos como enfoque de investigación dentro de la metodología cualitativa, ya hemos visto que tiene sus puntos débiles y fuertes (Pérez Serrano, 1994). Nosotros hemos elegido el estudio de casos porque entendemos que, en una investigación educativa de carácter social como lo es la educación y el objeto de estudio, es importante contar con las interpretaciones, las ideas y sensaciones de los que producen los datos. Hemos leído muchas investigaciones (PISA OCDE, 2012; Talis, OCDE, 2013; Márquez, 2014) y artículos en los que veíamos datos estadísticos, en algunas ocasiones, datos alarmantes de la problemática que tenían nuestros centros educativos, especialmente los de nuestra Comunidad Autónoma en relación al fracaso escolar y abandono educativo temprano. Sin embargo, hemos encontrado pocos datos que los personalicen, los interpreten y representen. Se quedan datos vacíos y, desde nuestro punto de vista, se vuelven peligrosos a disposición de quien quiera usarlos con fines interesados. No pretendemos, en absoluto, poner en entredicho la veracidad de dichos estadísticos pero sí que perseguimos saber más, intentar contextualizar esos

datos en realidades concretas y cercanas, conocer mejor nuestro entorno profesional y poder hallar visos de mejorar la práctica educativa de nuestro entorno más cercano.

3.2.2.1. Objetivos y proceso metodológico

a) Objetivos

Ya hemos indicado más arriba la finalidad de nuestro estudio de casos. Evidentemente, dicha finalidad está acorde con la de la investigación en la que se encuadra este estudio de casos. Sin embargo, elegimos la metodología de casos dentro de nuestra investigación y no otras técnicas por unos motivos específicos. Los objetivos propuestos no son sino la concreción o el camino para poder alcanzar los objetivos generales planteados en nuestra investigación.

Concretamente, los objetivos específicos que nos guiarán en este estudio son:

- Concretar y profundizar datos obtenidos en el estudio extensivo
- Personalizar la información estadística aportada por investigaciones anteriores y por nuestro propio estudio extensivo
- Obtener una visión más amplia del objeto de estudio al recoger datos de un mayor número de colectivos implicados en dicho proceso
- Enriquecer la investigación al contar con las experiencias, ideas, sensaciones e interpretaciones de los propios protagonistas de la acción
- Aportar mayor credibilidad a la investigación al ofrecer evidencias variadas y saturación en los datos
- Permitir la triangulación utilizando técnicas diversas y de diferentes metodologías

- Comprender mejor el objeto de estudio a partir de experiencias concretas y cercanas
- Contextualizar los estadísticos en nuestro entorno inmediato
- Ofrecer la oportunidad a los protagonistas de la acción educativa en la que se desarrolla el objeto de estudio de ofrecer su opinión, su visión, sus explicaciones más allá de porcentajes basados en datos finales.
- Recoger información de los procesos, no sólo de los productos; de las personas, no sólo de los documentos

b) Metodología

No existe en la comunidad científica un acuerdo unánime en cuanto a las fases e instrumentos que prescriptivamente deban seguirse en un estudio de casos. Como señala Stake (2005), “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”. Sin embargo, algunos autores como Pérez Serrano (1994) o Martínez Bonafé (2011) señalan tres estadios.

En el primero o *fase preactiva* es donde hemos realizado una revisión bibliográfica y conceptual del objeto de estudio. En ella hemos marcado las principales características del mismo y hemos acotado el concepto en sí lo que nos ha permitido concretar qué es lo que queremos investigar y qué buscar para ello.

Gracias a este trabajo hemos diseñado un sistema de categorías que ha sido el hilo conductor de todo el proceso empírico y ha guiado cada una de las siguientes fases. La siguiente fase que exponen los autores anteriores sería una *fase activa* en la que nos hemos enfrentado directamente con la realidad para recabar toda la información posible sobre nuestro tema de investigación, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano.

Contactamos con los centros vía telefónica en un primer momento. Facilitó el contacto en uno de los casos el que hubiésemos trabajado en él anteriormente como orientadora y en el Centro Sur que tuviésemos amistad previa con el orientador del mismo. Tras ese primer contacto, realizamos una primera visita en la que explicamos a representantes del equipo directivo nuestras intenciones y negociamos el proceso a seguir.

Después de ese primer encuentro se han sucedido otros para poder realizar la totalidad de las entrevistas, alguna de las cuales se han realizado en varias sesiones porque han sido extensas.

Para las entrevistas con el alumnado se pidió permiso previamente a las familias y para entrevistar a las familias se diseñó una citación informándolas de nuestro estudio por petición de los centros. (ver anexo 4)

En esta fase hemos querido contar con representantes de todos los colectivos implicados en el fracaso escolar y abandono educativo temprano de nuestros centros educativos, es decir, alumnado, profesorado, familias, equipos directivos de los centros y orientadores de los Institutos de Educación Secundaria que es la etapa en la que, según las investigaciones y nuestra propia experiencia se suceden el mayor número de casos de fracaso y abandono.

Hemos utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos que fueron descritos en el capítulo II. Para recordarlos nombraremos las entrevistas, en algunos casos individuales y en otros colectivas de carácter semiabierto. También hemos hecho uso de cuestionarios sencillos a todo el alumnado de 2º ESO, curso crítico en el fracaso escolar y abandono educativo temprano según la experiencia personal de la investigadora como orientadora en Institutos de Educación Secundaria y la literatura revisada. Al analizar dichos cuestionarios, hemos eliminado algunos sujetos porque su

participación en el cumplimiento de dichos cuestionarios ha sido incompleta rellenando apenas un par de ítems no aportando información fiable y comprometiendo la validez del instrumento.

Aun así, el cuestionario ha sido sometido a varios procedimientos para validarlo, como indicamos en el capítulo del Diseño Empírico, entre los que podemos señalar el cálculo del Alfa de Cronbach con un resultado de 0,847.

Al analizar los cuestionarios del alumnado obtenemos los siguientes resultados descriptivos en los diferentes ítems propuestos teniendo en cuenta que las diferentes respuestas posibles eran totalmente desacuerdo (1), desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4) en los ítems del 6 al 82. En el ítem 1, las respuestas eran 13 (1), 14 (2), 15 (3) o 16 (4). En el ítem 2, las respuestas podían ser mujer (1) u hombre (2). En el ítem 3, las respuestas podían ser 1º (1), 2º(2), 3º (3), 4º (4), 5º (5), 6º (6) o ningún curso (7). En el ítem 5, las respuestas podían ser vivo con mi padre y madre (1), vivo con mi padre (2), vivo con mi madre (3) o vivo con otros familiares (4). Por último, las respuestas posibles en el ítem 4 podían ser 0 (1), entre 1 y 2 (2) o más de 3 (3).

	N	\bar{X}	σ
1 Edad	73	2,27	1,044
2 Sexo	73	1,51	,503
3 Curso de Primaria que he repetido	72	6,43	1,382
4 Materias suspensas en la 1ª evaluación	73	2,11	,875
5 ¿Con quién vivo?	71	1,69	1,022
6 En el colegio me iba bien	73	3,38	,860
7 En el colegio me iba regular	71	1,82	,850
8 En el colegio me iba mal	73	1,51	1,002
9 Suspendí alguna materia en el IES porque no estudié lo suficiente	72	2,60	1,122
10 Suspendí alguna materia en el IES porque no entendía bien los estudios	69	2,16	,994
11 Suspendí alguna materia en el IES porque el profesorado no explicaba lo suficiente	72	1,86	,810
12 Suspendí alguna materia en el IES porque las notas se limitaban a "lo sacado" en los exámenes	73	1,95	,896
13 Suspendía alguna materia en el IES porque no existen recuperaciones	71	1,32	,650
14 No he suspendido nunca ninguna materia en el IES	72	1,88	1,125
15 En mi tiempo libre suelo salir con los amigos la mayor parte del tiempo	71	2,48	1,054
16 En mi tiempo libre suelo jugar a videojuegos la mayor parte del tiempo	73	1,81	,844
17 En mi tiempo libre suelo conectarme a las redes sociales la mayor parte del tiempo	72	2,32	,976
18 En mi tiempo libre suelo ver la TV la mayor parte del tiempo	73	2,16	,943
19 En mi tiempo libre suelo dormir la mayor parte del tiempo	72	1,60	,799
20 En mi tiempo libre lo reparto entre estudiar y otras actividades	72	2,50	,949
21 Mi familia me apoya y anima en los estudios	73	3,52	,709
22 Al llegar al IES noté cambios en los horarios	72	2,79	,903
23 Al llegar al IES noté cambios en el mayor número de profesorado por grupo	73	3,23	,677
24 Al llegar al IES noté cambios en menor conocimiento del alumnado por parte del profesorado	71	2,21	,909
25 Al llegar al IES noté cambios en menor implicación familiar en el centro educativo	73	1,89	,826
26 Al llegar al IES noté cambios en evaluaciones más injustas	71	2,17	,845
27 Los cambios en el IES me han parecido injustos	71	2,07	,900
28 Los cambios en el IES me han parecido favorables	72	2,25	,931
29 Los cambios en el IES me han parecido insignificantes	72	2,19	,959
30 Los cambios en el IES me han parecido perjudiciales porque me he sentido perdido	69	2,16	,933
31 Los cambios en el IES me han parecido perjudiciales	68	1,84	,874

porque no he encontrado apoyos			
32 Los cambios en el IES me han parecido favorables porque me he visto más autónomo y maduro	70	2,80	,894
33 Los cambios en el IES me han parecido favorables porque tenemos más libertad	72	2,39	,928
34 Los centros en el IES me han parecido insignificantes porque no me han influido	71	2,01	,902
35 Antes de llegar al IES tenía miedo de que los "mayores" se metieran conmigo	72	2,10	1,212
36 Antes de llegar al IES tenía miedo de me pegaran otros compañeros	73	1,51	,766
37 Antes de llegar al IES tenía miedo de que no explicara el profesorado	72	1,90	1,064
38 Antes de llegar al IES tenía miedo de que las materias fueran muy difíciles	72	2,72	1,091
39 Al llegar al IES los "mayores" se metieron conmigo	72	1,56	,803
40 Al llegar al IES me pegaron otros compañeros	72	1,35	,609
41 Al llegar al IES, los profesores no explicaban	72	1,51	,769
42 Al llegar al IES, las materias eran muy difíciles	71	2,31	,904
43 ¿Te gusta el Instituto?	72	1,60	,522
44 Me gusta el IES porque es bonito	73	2,15	1,063
45 Me gusta el IES porque todos nos llevamos bien	72	2,65	,906
46 Me gusta el IES porque el profesorado te ayuda	73	2,75	,863
47 Me gusta el IES porque hacemos muchas actividades divertidas	73	2,47	,914
48 Me gusta el IES porque profesorado y equipo directivo escuchan nuestras opiniones y propuestas	73	2,32	,956
49 Me gusta el IES porque los problemas se resuelven entre todos	73	2,49	,899
50 Me gusta el IES porque aprendemos cosas muy interesantes	70	2,70	,805
51 Me gustaría más el IES si mejorara su estética	73	2,45	1,081
52 Me gustaría más el IES si hubiera mayor participación del alumnado en el funcionamiento del instituto	73	2,68	,896
53 Me gustaría más el IES si hubiera más relación entre profesorado y alumnado	73	2,45	,867
54 Me gustaría más el IES si hubiera mayor participación de las familias en el instituto	73	2,05	,780
55 Me gustaría más el IES si hubiera más ayuda entre el alumnado	71	2,58	,805
56 Existe fracaso escolar cuando suspendes más de 3 materias	72	2,24	,986
57 Existe fracaso escolar cuando repites	71	2,58	1,078
58 Existe fracaso escolar cuando abandonas el IES sin el título	72	3,47	,949
59 El fracaso escolar puede solucionarse con más estudio por parte del profesorado	73	3,27	,731
60 El fracaso escolar puede solucionarse con más recuperaciones por materias	73	2,89	,936

61 El fracaso escolar puede solucionarse con notas que tengan en cuenta actividades de clase, trabajos de investigación, puntualidad...	73	3,23	,858
62 El fracaso escolar puede solucionarse con más ejemplos de la vida diaria para entender mejor los contenidos	72	2,93	,738
63 El fracaso escolar no puede solucionarse	72	1,49	,692
64 El abandono educativo temprano es dejar el IES con 16 sin el título	73	2,89	1,035
65 El abandono educativo temprano es dejar el IES antes de los 16 sin el título	72	2,92	1,184
66 El abandono educativo temprano es dejar el IES con más de 16 sin título	70	2,59	1,097
67 El abandono educativo temprano puede solucionarse con más entrevistas del profesorado con el alumnado para conocer su situación y necesidades	72	2,58	,884
68 El abandono educativo temprano puede solucionarse con más posibilidades de reincorporarse a los estudios aunque hayas abandonado previamente	72	2,76	,864
69 El abandono educativo temprano puede solucionarse con más compromiso por parte de las familias	70	2,49	,944
70 El abandono educativo temprano no puede solucionarse	71	1,45	,672
71 ¿Conoces a algún amigo o compañero que haya abandonado los estudios?	71	1,14	,389
72 Mi amigo y/o compañero abandonó porque se quedó embarazada o dejó embarazada a su novia	70	1,44	,845
73 Mi amigo y/o compañero abandonó porque sufrió alguna enfermedad que le impedía ir a clase	70	1,50	,897
74 Mi amigo y/o compañero abandonó porque tuvo que empezar a trabajar	69	1,93	1,089
75 Mi amigo y/o compañero abandonó porque se inició en el consumo de alcohol/drogas	69	1,86	1,033
76 Mi amigo y/o compañero abandonó porque se desmotivó con el estudio en el instituto	68	2,84	1,205
77 Mi amigo y/o compañero abandonó porque tenía dificultades de aprendizaje y le costaba demasiado seguir el ritmo	68	2,21	1,179
78 Mi amigo y/o compañero abandonó porque era inmigrante o de minoría étnica	69	1,52	,901
79 Estudio para conseguir el título y empezar a trabajar	70	2,79	1,238
80 Estudio para formarme en la profesión deseada	70	3,24	1,083
81 Estudio para aprender cosas nuevas	69	2,70	1,075
82 Estudio porque me obligan mis padres	69	2,36	1,124

Figura 96. Medias y desviaciones típicas del cuestionario alumnado en Estudio de casos

En los dos centros-caso, hemos analizado sus documentos de planificación, concretamente, el Proyecto Educativo de Centro(anexo 25 y 26) y dentro de éste hemos prestado especial atención a documentos como el Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad y Programa de Tránsito.

Además, hemos pedido realizar reflexiones personales sobre las categorías investigadas a modo de memorándum analíticos(anexos 35 y 36) a los Jefes de Estudio de los centros, que en el caso del Centro Sur coincide con el orientador, es decir, el orientador ejerce también las funciones de Jefatura de Estudios.

Por último, hemos tenido en cuenta las anotaciones del Diario de Investigación (anexo24) con notas de campo, fotografías y anecdóticos.

La última fase o *postactiva* es aquella en la que escribimos el informe en el que exponemos los resultados obtenidos así como el análisis de los mismos. En este caso y tal como estamos leyendo, hemos optado en primer lugar por describir brevemente la metodología. Además, como forma de introducción, también hemos señalado los objetivos y proceso seguido. En segundo lugar, hemos descrito los dos centros-caso en los que se basa esta parte de la investigación para, finalmente, ir analizando una a una las categorías teniendo en cuenta los resultados de los dos centros conjuntamente dadas sus similitudes.

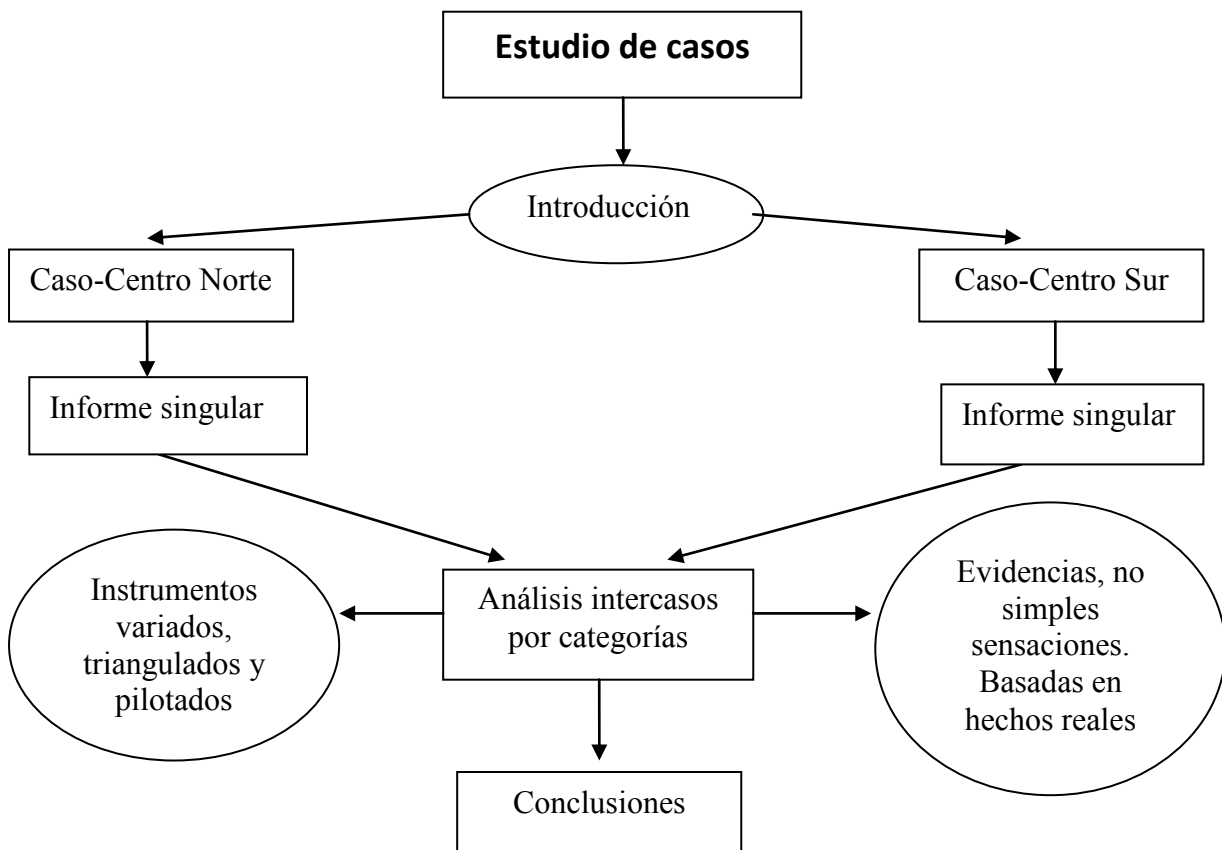


Figura 97. Metodología Estudio de casos

3.2.2.2. Participantes

El estudio de casos se ha centrado en dos centros. Según Stake (2005) estaríamos hablando de estudio de caso colectivo ya que se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Como ya hemos comentado, se han elegido dos centros de la provincia por sus buenas prácticas principalmente, entendidas éstas básicamente por ser entornos de aprendizaje participativo que han conseguido mejoras en los resultados y clima del Centro.

Explicaremos, en primer lugar, las peculiaridades o singularidades de cada uno de los centros. Posteriormente, en el análisis de categorías, tendremos en cuenta los dos

centros como un todo ya que, una vez observados los centros, los documentos aportados por éstos y analizada la información recogida, no hallamos diferencias significativas entre uno y otro.

CENTRO NORTE.

Se trata de un Centro que desarrolla exclusivamente Educación Secundaria Obligatoria *“el I.E.S acoge al alumnado de primero a cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, cuyas edades oscilan entre 12 y 16 años, llegando en contados casos a los 18”* de una localidad cercana a la capital, *“municipio de unos 3.400 habitantes y comprendido geográficamente en el Andévalo occidental”* (Anexo 3.Ficha localidades-centros, pag. 6).

Su director narra la historia de la creación del Centro en la entrevista realizada para la investigación y observamos que cuenta con una mayor tradición histórica que el Centro Sur. *“El IES comienza, si no recuerdo mal, en el año 1996 debido a la necesidad que había en el pueblo de alumnado que comenzaba la ESO y la familias no tenían intención de que se desplazaran a Gibraleón por problemas de transporte. Se hace entonces una petición a la Delegación de Educación y se crea este instituto de manera bastante rápida.”* (EdN,pág.1,Anexo 22)

Su equipo directivo también cuenta con mayor experiencia profesional a nivel de cada uno de sus miembros pero también llevan más años en el Centro como equipo directivo que el centro Sur. *“E. ¿Cuántos años llevas en el cargo en este Centro? D. Pues desde sus orígenes, de toda la vida. Casi 20 años. Cuando se crea el instituto, como sección del IES Gibraleón me nombran como director adjunto y al año siguiente me nombran director.”* (EdN,pág.2,Anexo 22)

En su Proyecto Educativo de Centro podemos leer que el centro se encuentra en una localidad cercana a la capital “*dista la localidad 29 kilómetros de la capital*” (PEN,pág.4,Anexo 26). La economía de la localidad parece haber estado ligada a la agricultura. Sin embargo poco a poco se fue desarrollando la actividad industrial en la localidad (PEN,pág.4,Anexo 26).

“En los últimos 15 ó 16 años, este tipo de economía ha sufrido un importante cambio, pues han surgido muchas propiedades dedicadas al cultivo intensivo de fresas, naranjos o frambuesas, estando los propietarios asociados en cooperativas. Esto ha generado una oferta de trabajo que atrae a inmigrantes, procedentes sobre todo de países del este europeo y del norte de África”.(PEN,pág.4,Anexo 26). Actualmente, la crisis económica ha hecho que se reduzca la demanda de mano de obra aumentando el desempleo local.

Un alto número de mujeres en la localidad es “*empleadas temporalmente en la recogida o envasado de fresas o frambuesas, sector que proporciona una importante fuente de ingresos a las familias. Esto puede afectar en alguna medida a la población en edad escolar, ya que en la época de recogida se aprecia una falta de atención y dedicación hacia los hijos e hijas, pues las madres están mucho tiempo fuera de casa.*” (PEN,pág.4,Anexo 26). De todas formas, hay que resaltar que la crisis económica que se está padeciendo ha provocado una contracción del mercado laboral.

Se trata de una localidad bien dotada de recursos disponiendo de los servicios básicos: Centro de Salud, farmacia, Complejo Deportivo municipal, piscina municipal, Instituto Educación Secundaria, Centro de Educación Infantil y Primaria, Biblioteca, comercios, bancos, etc., siendo destacable la Sociedad Cooperativa de Consumo, de la que son socios un gran número de familias. (PEN,pág.5,Anexo 26)

La mayoría de las familias dispone de vivienda propia, siendo principalmente el tipo de construcción de planta baja o dúplex.

Existen en la localidad varias asociaciones, algunas de ellas muy activas y con un amplio catálogo de actividades y atenciones para sus asociados/as: Asociación de personas con discapacidad, Asociación Mujeres, Asociación de la Tercera Edad, dos Asociaciones de Madres y Padres, distintas asociaciones deportivas, etc.

El edificio no es de nueva construcción, “data del año 1980 y fue remodelado en el curso 1997/98 por lo que, aunque cumple bien su función, presenta deficiencias propias de un edificio que no fue construido en principio para albergar la etapa de ESO, sino la antigua EGB. En la última reforma se ha completado con la habilitación de una salida de emergencia y la instalación de un ascensor para facilitar el acceso de personas con movilidad reducida.” (PEN,pág.5, Anexo 26)

En su Proyecto Educativo podemos obtener una descripción detallada del edificio *“el Centro está compuesto por un único edificio de una altura estimada de 9 metros, con dos plantas cuya superficie aproximada es de 822 m² cada una de ellas. El instituto se encuentra situado en la zona limítrofe de la localidad, junto al Complejo Deportivo municipal y al C.E.I.P., del que lo separa una valla común a 15 metros de distancia del edificio. Existe una puerta de paso con cada una de estas entidades.” (PEN, pág.6, Anexo 26)*

El Instituto no se encuentra inmerso en ninguna barriada ni calle del pueblo por lo que está un tanto aislado de la población.

Según el Proyecto Educativo de Centro del Centro y nuestra visita al mismo, en la planta baja se encuentran:

- Despachos de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría y Tutoría.
- Conserjería-Administración

- Sala del profesorado.
- Servicios
- Aulas 1, 2, 3 4.
- Aula de Apoyo.
- Laboratorio.
- Biblioteca.



Figura 98. Conserjería y hall de entrada del IES



Figura 99. Escaleras que une las dos plantas del IES con exposición de fotografía dentro de un proyecto intercentro.

En la planta alta, a la que se accede por una escalera se encuentran:

- Aulas 5, 6, 7, 8.
- Aulas, para grupos reducidos, 9, 10 y 11.
- Aulas de Educación Plástica y Visual, de Tecnología.
- Salón de Usos Múltiples, resultado de haber unido al aula de Música y la Informática.
- Departamento de Orientación.
- Seminarios 1 y 2.
- Armario de datos.
- Servicios.



Figura 100. Muestra de exposición de fotografía en las paredes dentro de un proyecto intercentro



Figura 101. Muestra de trabajo realizado por alumnado 1º-2º ESO dentro del ámbito sociolingüístico

El Centro desarrolla el Proyecto TIC contando entre sus recursos didácticos, además de los recursos habituales, “6 cañones de proyección fijos instalados en las

clases más otro en la biblioteca y dos montados en sendos carros con ruedas para ser usados en la planta alta". (PEN, pág.6, Anexo 26)

En el Centro se sienten orgullosos de su biblioteca, *"mención especial merece la biblioteca, con unos 2.500 volúmenes, que cada año se incrementan con adquisiciones y donaciones. Esta dependencia es muy utilizada también para exposiciones, charlas, así como aula de trabajo por poseer mesas amplias muy adecuadas para el trabajo en grupo."* (PEN, pág.6, Anexo 26)

En relación a su historia, el centro inicia su andadura en el curso 98 para desarrollar la nueva etapa de E. Secundaria (LOGSE, 1990). *"el Centro pasó a ser, en principio, sección del IES Odiel de Gibraleón, para al año siguiente, una vez acabadas las obras de reforma convertirse en Centro de ESO"* (PEN, pág.7, Anexo 26)

En relación al profesorado, se trata de un Claustro relativamente pequeño *"la plantilla oscila entre dieciocho y veinte"* (PEN, pág.7, Anexo 26)

En el Proyecto educativo (PEN, pág.7, Anexo 26) se destacan aspectos positivos del Claustro como que la heterogeneidad del mismo aporta enriquecimiento por los diferentes puntos de vista e ideas que surgen. Igualmente hablan de un buen ambiente de Centro *"el Centro se caracteriza por unas buenas relaciones personales tanto de profesorado como en general con alumnado y familias. Son estas relaciones personales, más allá de los órganos de coordinación las que propician los equipos de trabajo y la coordinación del Centro"*(PEN, pág.7, Anexo 26). En cuanto al carácter personal del profesorado, en el mismo documento de planificación del centro también se señalan aspectos positivos como interés y vocación por su trabajo identificándolo como uno de los aspectos más importantes en cuanto a calidad educativa del centro *"este perfil constituye una de las mejores bazas para que un Centro como el nuestro vaya adoptando un buen clima de trabajo y haya adquirido una cierta imagen de unidad,*

prestigio y seriedad ante la comunidad educativa en la que se inserta” (PEN, pág.8,Anexo 26).

El centro cuenta con seis grupos en total de ESO, ” *dos de 1º, dos de 2º, uno de 3º y uno de 4º, además de Diversificación Curricular en 3º y 4º” (PEN, pág. 8,Anexo 26).*

En el Centro se desarrollan diferentes actividades complementarias a nivel institucional como la celebración del Día de Andalucía, Semana Cultural y Graduación de cuarto curso. Además, también indican actividades que se desarrollan en colaboración con entidades externas como el Ayuntamiento en la Entrega de Premios al Estudio “*implica al Ayuntamiento de la localidad es el acto de entrega de premios al estudio, que cada año se celebra y que es un estímulo para los estudiantes de la localidad. El Centro también colabora con el ayuntamiento en el Programa Conectatrevés, de Prevención de conductas de riesgo en adolescentes, proyecto Forma Joven, participación en concursos...*” (PEN, pág.8,Anexo 26).

En cuanto a la coordinación, se llevan a cabo numerosos encuentros en los que los diferentes agentes del centro pueden intercambiar ideas, planificar actuaciones, evaluar acciones educativas, etc. Concretamente, existen reuniones de coordinación semanal de los departamentos didácticos, igualmente existen reuniones de coordinación semanal del E. Directivo a la que asiste el orientador del Centro. El orientador además se reúne semanalmente con los tutores de los diferentes cursos y unidades para organizar la tutoría lectiva, ofrecer asesoramiento al profesorado y realizar seguimiento del alumnado de cada tutoría. El seguimiento al alumnado, igualmente, se realiza no sólo con el tutor/a sino con todo el equipo educativo en tres encuentros al trimestre con la participación de nuevo del orientador (PEN, pág.8,Anexo 26).

Según el Proyecto educativo (PEN, pág. 8, Anexo 26)“*el perfil medio de nuestros alumnos y alumnas es el de un adolescente o joven de zona rural y de clase*

media-baja trabajadora (hijos de agricultores, trabajadores por cuenta ajena, profesionales autónomos...) Un porcentaje significativo de este alumnado, no manifiesta unas expectativas de futuro especialmente ambiciosas” Sin embargo, no se reflejan problemas graves de convivencia.

El número de chicas que terminan la ESO es mayor, según el Proyecto educativo (*PEN, pág. 8, Anexo 26*) que el de chicos por la alta empleabilidad sin cualificación que ha existido hasta hace unos años para los chicos *“De todas formas, esta tendencia es cada año menos significativa y nuestro alumnado permanece en el Centro hasta finalizar la ESO... Del alumnado que finaliza la Etapa obteniendo el Título de Graduado en ESO, hemos de destacar que la gran mayoría continua realizando estudios postobligatorio”.*

En relación a las familias, el Proyecto educativo (*PEN, pág. 10, Anexo 26*) señala que no existe un alto índice de participación en el centro a pesar que se han diseñado y explicitado cauces de participación en diversos aspectos de la vida del centro.

En el mismo documento mencionado anteriormente (*PEN, pág.10, Anexo 26*), se señala que, en ocasiones, las familias no se muestran satisfechas con la respuesta del centro educativo *“reconocen que en ocasiones no se responde como quisieran a las demandas que realizan, ya sean académicas o derivadas de la convivencia”.* Esto podría explicar la baja participación familiar en el centro. Sin embargo, las relaciones entre centro y familias las evalúan desde el centro como positivas y así lo reflejan en su proyecto educativo (*PEN, pág. 10, Anexo 26*).

Además, en relación a las expectativas familiares, sobre un 50% de las familias espera que sus hijos/as obtengan la titulación de Secundaria Obligatoria, el 25% pretenden que sus hijos/as continúen estudios postobligatorios y el resto de familias se

preocupan por que sus hijos/as permanezcan en el centro hasta cumplir la edad obligatoria de escolarización sin esperar nada más.

CENTRO SUR.

El Centro Sur también es un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y desarrolla sólo dichas enseñanzas. Concretamente se trata de un Centro costero como podemos leer en su Proyecto educativo de Centro (*PES, pág. 97, Anexo 25*) “*nuestro Centro se encuentra en una localidad costera perteneciente a otro municipio. Se halla ubicado entre dos urbanizaciones y flanqueado por tres calles. Son zonas urbanas de chalets y adosados, junto con espacios verdes con pinos. El Instituto tiene dos accesos*”



Figura 102. Fachada del edificio

El Centro cuenta con transporte escolar que recoge al alumnado que acude al Centro de varias zonas “*con una distancia de unos tres y diez kilómetros*

respectivamente.” Dado que el Centro atiende a población que reside en zonas un tanto aisladas incluyendo un camping (PES, pág.97, Anexo 25).

El origen del Centro, como en el caso anterior es un Centro de Educación Primaria, aunque es este caso surge de la necesidad de ofrecer escolarización a un poblado. Inicialmente, la actividad escolar se desarrollaba en el Poblado Forestal y posteriormente en las dependencias de los Padres Blancos pero posteriormente, la Consejería de Educación construye el primer colegio de la localidad *“en la década de los ochenta, la localidad empieza a experimentar un crecimiento urbanístico y de población, y es cuando tiene lugar la construcción de su primer edificio escolar público, construido por la, entonces, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía”* (PES, pág. 97, Anexo 25).

El edificio sólo tiene 7 años de construcción y se nota que en él han tenido en cuenta conceptos actuales como iluminación natural de espacios educativos o aspectos de ahorro energético y accesibilidad *“fue inaugurado el 4 de diciembre de 2007. Al interior del edificio principal se accede por una puerta de tres hojas con pequeña escalinata y rampa. Cada planta del ala sur del edificio principal posee un pasillo que la recorre. A la planta superior se accede mediante una rampa y dos escaleras”* (PES, pág.97, Anexo 25).



Figura 103. Hall del edificio

Su equipo directivo es un equipo joven ya que la media de edad de sus miembros ronda los 35 años aproximadamente y llevan en él pocos años. “*D. Éste es mi tercer año*” (EdS, pág. 1, Anexo 15).

En relación a las instalaciones del centro, el Plan de Convivencia (PES, pág. 98, Anexo 25) recoge “*Aulas Ordinarias para 30 alumnos/as (60 metros cuadrados), Aula de Apoyo (40 metros cuadrados), Aula de Diversificación (30 metros cuadrados), Biblioteca (90 metros cuadrados), Laboratorio (90 metros cuadrados), Taller de Tecnología (120 metros cuadrados), Aula de Plástica (80 metros cuadrados), Aula de Música (80 metros cuadrados), Gimnasio (200 metros cuadrados) y Sala de Informática (90 metros cuadrados).*”



Figura 104. Rampa que une las dos plantas y pasillo hacia el aula de Música decorado por alumnado.

La plantilla de profesorado es de un tamaño muy parecido al del Centro Norte aunque cuenta, quizá, con mayor estabilidad a pesar que el Centro Sur acumule menos tradición que el primero. Esto es debido a que existe más profesorado con destino definitivo en el Centro lo que facilita y beneficia a la calidad educativa del mismo. *“La plantilla la componen 20 profesores/as estables y 3 itinerantes. Aunque el Centro es de reciente construcción, la mayoría del profesorado es propietario de su plaza. El hecho de contar con un bloque de personal definitivo contribuye a dar mayor continuidad y estabilidad a la plantilla y repercute en beneficio de la realización de los distintos proyectos y programas que se acometan”* (PES, pág. 98, Anexo 25).

Además de la plantilla descrita, el Centro cuenta también con personal que comparte con el Centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad como profesora de Religión, profesor para el Aula de Adaptación Lingüística que atiende a alumnado de otras nacionalidades y una profesora especialista en Audición y Lenguaje. Además de estos profesionales, el Centro cuenta con la presencia del Educador Social del Equipo de Orientación Educativa, que atiende a una amplia zona, por lo que acude al Centro media jornada de un día (martes). Muy ligado a éste se encuentran los Servicios Sociales, con

los que se está comenzando a trabajar intensamente gracias a la colaboración de una Educadora.

Cuando observamos las familias del Centro Sur, observamos que sus características son las mismas que las de las familias del caso-Centro Norte (clase media, dedicados a la agricultura e industria de Huelva y llegada de algunas familias extranjeras debido a las demandas del trabajo en la agricultura de la zona) *“empleados en el sector servicios que ofrece Huelva capital, la industria del Polo Químico de Huelva y la agricultura de la zona (fresas y naranjas). El nivel socio-económico y cultural de la población podemos decir que es de nivel medio. En los últimos años se han ido estableciendo en la localidad familias procedentes de otros países, principalmente del este de Europa y de Sudamérica. La principal causa es la demanda de puestos de trabajo que ofrece el cultivo de la fresa y el sector servicio”* (PES, pág. 99, Anexo 25). Sin embargo y, al igual que en la localidad del Centro Norte, la actual crisis económica ha frenado la llegada de familias de otros países así como la ocupación laboral de las familias que ya vivían en la localidad.

Los principios que rigen la actividad y funcionamiento educativo de este Centro también se asemejan mucho a los del Centro Norte. Éstos giran en torno al respeto, comunicación y la formación integral del alumnado. *“En nuestro Centro se pretende lograr un clima de convivencia basado en el respeto mutuo y la fluida comunicación. En definitiva, consideramos que el cuidado por mantener unas relaciones humanas relajadas y profundamente respetuosas entre los diferentes miembros de la comunidad, se traducirá en actitudes capaces de generar por sí mismas un ambiente generalizado de confianza y seguridad, propiciador de la creatividad y eficacia”* (PES, pág. 100, Anexo 25).

El alumnado del Centro Sur es muy variado “*al tratarse de una población de aluvión que ha ido llegando a lo largo de las dos últimas décadas*”. En cuanto a matrícula, el número de alumnado es muy parecido al Centro Norte “*en la actualidad, el Centro cuenta con unos 160 alumnos*” (PES, pág.100, Anexo 25).

Sin embargo, el alumnado en el Centro Sur parece presentar un índice de participación mayor que en el Centro Norte. Cuando le preguntamos al director del Centro si cree que a su alumnado le gusta su Centro, él alude a la participación en las actividades entre otros aspectos como la relación con el profesorado o el respeto a las instalaciones “*Lo noto en que los niños están, acuden con ilusión a las actividades que hacemos, en el trato con el profesorado, en la forma en la que tienen en dirigirse al profesorado, en fin, yo hablo mucho con ellos en el recreo. Les doy clases en 1º de casi todo y los conozco a todos. Yo sí que lo veo, yo veo muy buen ambiente en el Centro. Veo que están contentos porque respetan todos los cuadros que tenemos, respetan todo el material. El otro día apareció una pintada y les dije “hombre con lo bonito que está el Centro, lo bien que lo tenemos entre todos” y al día siguiente estaba borrada, no sé quién lo habría borrado*” (EdS, pág.5, Anexo 15).

El ambiente de convivencia en el Centro Sur en relación al alumnado es adecuado, al igual que en el Centro Norte, según el diagnóstico que el Centro hace de la convivencia en el mismo. “*En general el alumnado mantiene una actitud correcta hacia los miembros de la Comunidad Educativa basada en el respeto mutuo y el buen comportamiento, siendo el alumnado disruptivo, en comparación con el resto, una minoría. Esta circunstancia favorece que nuestro Centro pueda desarrollar sus actividades con normalidad*”(PES, pág. 100, Anexo 25).

Como hemos podido comprobar, al describir las características principales de los dos centros en los que se basa nuestro estudio de casos, se trata de dos centros muy

parecidos en cuanto a tamaño, dotaciones, clima y finalidades. La diferencia principal sea quizá la experiencia profesional y directiva acumulada en sus equipos directivos actuales, siendo la del Centro Norte mayor que la del Centro Sur. A continuación, por tanto, nos dispondremos a realizar un análisis pormenorizado de cada una de las categorías teniendo en cuenta los datos aportados por los dos centros a la vez aunque indicaremos a quiénes corresponden cada aportación.

3.2.2.3. 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 dentro de cada uno de los casos estudiados.

Hasta ahora hemos descrito el contexto de los centros en los que se basa nuestro estudio de casos. Esto nos ha posibilitado encontrar las primeras diferencias entre un centro y otro y poder situar los datos aportados en un encuadre particular que los matiza, los alimenta y los justifica.

En este apartado, mostraremos los datos recogidos en cada uno de dichos centros de forma sesgada, es decir, diferenciando las aportaciones de los participantes en el Centro Norte, por un lado, y en el Centro Sur, por otro.

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 por 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 sólo 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 2º 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 éstas, 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.

Estas 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. Sólo 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 y puede 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 en 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 4º 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.

3.2.2.4. 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 y Anexo 1) por lo que, en este apartado, no volveremos a describirlas profundamente sino de forma superficial.

3.2.2.4.1. 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 sólo 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” (EaS, pág. 9, Anexo 14).

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 (EaS, pág.9, Anexo 14).

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”(EpN, pág.4, Anexo 19).

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 causas 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” (EpN, pág.4, Anexo 19).

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 sólo hay dos o tres que se han enterado y se me queda una cosa aquí, una sensación...”(EpS, pág. 5, Anexo 20) 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” (EpS, pág.4, Anexo 20).

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 éste 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” (EfN, pág. 6, Anexo 23)*.

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 *(EfS, pág.4, Anexo 16)*.

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. Ésta 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” (EdN, pág.4, Anexo22)*, *“el número de titulados en 4º es lo más importante para evaluar las necesidades del centro en el fracaso escolar” (EdS, pág.2, Anexo 15)*.

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”* (EdN, pág. 4, Anexo 22) 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”* (EdS, pág.2, Anexo 15).

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”* (EoN, pág.5, Anexo 17). 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”* (EoN, pág.5, Anexo 17).

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”* (EoS, pág.5, Anexo 18) 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” (EoS, pág.5,Anexo 18) .

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” (EoS, pág. 5,Anexo 18).*

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.” (MjeN, pág.1,Anexo 35)* 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 definitivo, para él, el fracaso se vincula a la no consecución de educar sin aclarar qué es para él éste concepto “*En definitiva, cuando no estamos logrando EDUCAR, se está produciendo fracaso. Pero, lo que deberíamos preguntarnos es ¿Qué entendemos por EDUCAR?” (MjeS, pág. 1, Anexo 36).*

	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 105. 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...*” (EaN, pág.10, Anexo 21), 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*” (EaS, pág.10, Anexo 14). 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*” (EaS, pág.10, Anexo 14) 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*” (EaS, pág.10, Anexo 14).

Como hemos comentado anteriormente, no tienen totalmente clara la diferencia entre abandono y fracaso escolar mostrando sólo 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 sólo 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” (EpN, pág.7, Anexo 19)* con metas excesivamente altas *“P.1. ¿si lo que se espera lo ve como muy difícil” (EpN, pág. 6, Anexo 19)* 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” (EpN, pág.7, Anexo 19).*

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 2º no hacen nada en las clases. Esos han fracasado pero también habrían casi abandonado” (EpN, pág. 7, Anexo 19).*

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” (EpS, pág. 7, Anexo 20)* 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” (EpS, pág.7, Anexo 20).* 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 en el punto 1.4 de nuestra investigación, 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 sólo 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” (EpS, pág.8, Anexo 20).*

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” (EfN, pág.7, Anexo23)* 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” (EfN, pág.7, Anexo 23).* 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” (EfN, pág.7, Anexo 23).*

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, sólo que ella se ha puesto un paréntesis, un impas en su mente de adolescente y ya está” (EfS, pág.5, Anexo 20).*

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 sólo 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...” (EfS, pág.5, Anexo 20).

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” (EdN, pág.4, Anexo 22). En concreto, entiende el abandono 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 1º de la ESO, ha repetido 2º de la ESO y abandona el centro, no quiere seguir en 3º de la ESO” (EdS, pág.3, Anexo15). 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”* (EoN, pág.5, Anexo17).

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”* (EoS, pág.6, Anexo 18). 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”* (EoS, pág.6, Anexo18).

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 abandono 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”* (MjeN,pág.1,Anexo35). 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.”* (MjeS, pág.1, Anexo 36).

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

3.2.2.4.2. 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 2º 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, intentar 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 educativo temprano, ellos responden que no creen que haya un tipo determinado, es decir, puede pasarle a cualquiera (*EaN, pág.8, Anexo21*).

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” (*EaN, pág.6, Anexo 21*). 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 2º 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”(EaN,pág.1,Anexo 21). 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*” (EaN, pág.4, Anexo 21). 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, éstos empiezan al iniciar la ESO (EaN, pág.2, Anexo 21).

Son conscientes de que es importante planificar sus futuros y que el panorama laboral actual no es halagüeño pero, aún así, no quieren estudiar (EaN, pág.5, Anexo 21).

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*” (EaS, pág.7, Anexo14) como podemos leer también en las notas recogidas en nuestro diario de investigación del cuaderno de campo (CCD, pág. 5, Anexo 24). 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 1º me expulsaron porque pegarle a una chiquilla y ya no hice nada” (EaS, pág. 1, Anexo 14).

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” (EaS, pág. 3-4, Anexo 14).

Sin embargo, 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” (EaS, pág. 11, Anexo 14).

Sin embargo, 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” (EaS, pág.11, Anexo 14).

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 2º 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 8º y ahora es 2º, 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” (EpN, pág.3, Anexo 19).

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.” (EpS, pág.8, Anexo 20).* 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.” (EpS, pág.9, Anexo20).*

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” (EfN, pág.8, Anexo23)* y alguno hace referencia a la motivación como factor común *“F4. El niño que no quiera y no se baje del burro fracasa” (EfN, pág. 9, Anexo 23).*

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” (EfS, pág.6-7, Anexo16).*

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*” (EdN, pág.5, Anexo22).

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*” (EdS, pág.3, Anexo15).

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...*” (EoN, pág. 5-6, Anexo17).

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 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” (EoS, pág.6, Anexo18).

En el memorándum de la Jefa de Estudios del Centro Norte, leemos que la población afectada por los problemas estudiados es cualquier alumno 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” (MjeN, pág.1, Anexo35).*

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 dependiendo de las circunstancias que lo rodean. Lo que no concreta es qué tipo de circunstancias pueden ser las que lo provoquen o favorezcan *“Cualquier alumno/a es susceptible de triunfar o fracasar, en función de las circunstancias que lo rodeen” (MjeS, pág.2, Anexo36).*

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” (PEN, pág.1, Anexo26).*

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” (PEN, pág.1, Anexo26).*

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 (*CCD, Anexo 24*), 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 2º ESO (*quest_alumnado, Anexo 41*) 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 106. Tabla de contingencia que relaciona el nº de suspensos en la 1ª evaluación en el IES y el rendimiento en Primaria

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.

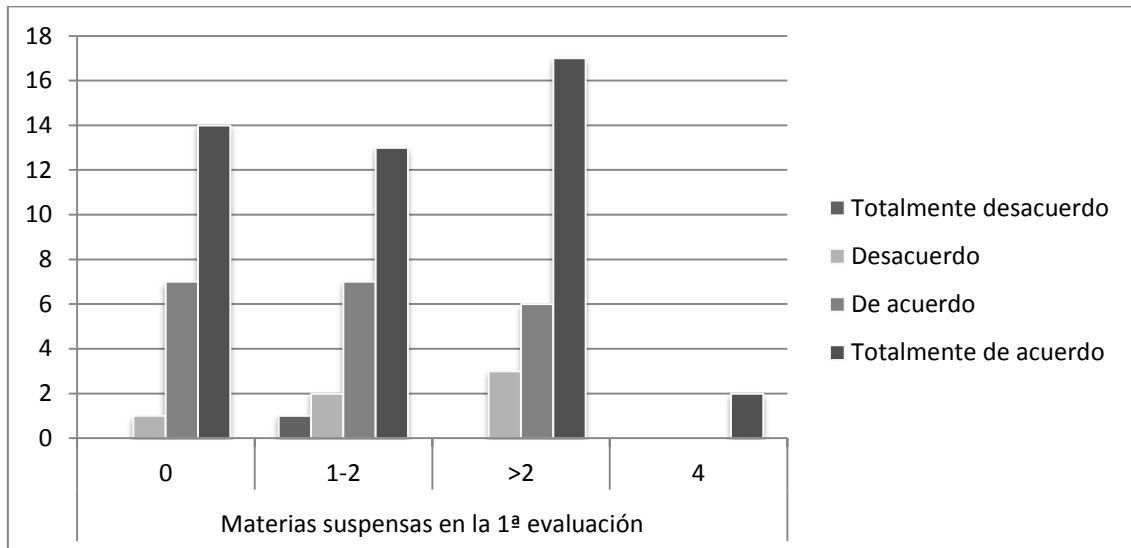


Figura 107. Gráfico que representa tabla de contingencias entre nº de suspensos en IES con apoyo familiar.

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 1ª 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 108. Tabla de contingencia entre nº 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 éste 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, como hemos visto en el punto 1.4 y que podemos resumir en alumnado sin apoyo familiar suficiente, procedentes de sistemas educativos no comprensivos, de ambiente social desfavorecido, 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*” (EaN, pág.9, Anexo21) 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*” (EaN, pág.9, Anexo 21).

Creer 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” (EaS, pág.11, Anexo14).

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 dejo, digo "se acabó" porque es tontería” (EaS, pág.4, Anexo 14).

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” (EpN, pág.5, Anexo 19) 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" (EpN, pág.5, Anexo 19).

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” (entrevista profesorado Sur, pág. 1. Anexo 20) 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” (EpS, pág.1, Anexo 20).

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 sólo 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 1º 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” (EfN, pág. 3, Anexo 23).

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” (EfN, pág. 4, Anexo 23), “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” (EfS, pág.1, Anexo 16).*

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” (EfN, pág.4, Anexo 23), “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 1º 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...” (EfS, pág.6, Anexo 16).*

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, Jef. 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” (EdN, pág.4, Anexo 22). 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” (EdN, pág.4, Anexo 22).

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 éste 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” (EdS, pág.5, Anexo 15). 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” (EoN, pág.6, Anexo 17). 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 alumno en ellas y se centra en falta de formación del profesorado, recursos educativos insuficientes y falta de apoyo familiar “Habríamos del profesorado como una de las principales causas, falta de recursos, de formación en

el profesorado. También es fundamental el apoyo de las familias“(EoS, pág.5, Anexo 18).

Más allá de las entrevistas, hemos usado, como ya hemos explicado, otros instrumentos de recogida de información como los memorándum analíticos en los que los Jefes 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 *“Cuando 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...”* (MjeN, pág.1, Anexo 35).

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”* (MjeS, pág.1, Anexo 36).

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”* (PEN, pág. 3, Anexo26). 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...”* (PEN, pág. 10, Anexo 26).

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”* (PT, pág.3, Anexo 32). 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”* (POATN, pág. 7, Anexo 27) 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” (PES, pág.5, Anexo 25). 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 (cuest_alumnado, Anexo 41), 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		

Fig.109. Descriptivos de motivos de suspensos

Al preguntarle al alumnado (cuest_alumnado, Anexo 41) 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 (cuest_alumnado, Anexo 41) como posibles causas del abandono, el alumnado está más de acuerdo (media 2,84) con la desmotivación, más allá de 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 ésta 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 sólo 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, éstas a su vez al profesorado, éstos 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 éste 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.

3.2.2.4.2. 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 sólo 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.” (EaN, pág.11, Anexo 21)*. 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 2º ESO *“El Programa de Diversificación Curricular. Debería estar desde 2º” (EaN, pág.11, Anexo21)*.

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 1º como en 2º de la Educación Secundaria Obligatoria pero este curso sólo se trabaja en 2º 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 1º ya*” (EaN, pág.12, Anexo 21).

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*” (EaS, pág.11, Anexo 14). 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*” (EaS, pág.11, Anexo 14).

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*” (EaS, pág.6, Anexo 14).

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*” (EaS, pág.12, Anexo 14).

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 ésta 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 interdisciplinariedad, 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”* (EpN, pág.7, Anexo19).

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”* (EpN, pág.8, Anexo 19). 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”* (EpS, pág.8, Anexo 20).

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...”
(EpS, pág.8, Anexo 20).

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”* (EfN, pág.9, Anexo 23).

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”* (EfS, pág.6, Anexo 16) 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, sólo venían niños chicos”* (EfS, pág.6, Anexo 16). 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”* (EfS, pág.6, Anexo 16).

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 redundará 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 (EdN, pág. 6, Anexo 22).*

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” (EdN, pág.6, Anexo 22).*

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” (EdN, pág.2, Anexo 22).*

Algunas de estas medidas, sin embargo, no se han mantenido porque requieren del compromiso del profesorado que las desarrolla y éste no siempre es estable *“este año no tenemos ámbitos. En 2º sigue manteniéndose un poco por iniciativa del profesorado que imparte Lengua, CCSS, Plástica” (EdN, pág.6, Anexo 22).*

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, (EdS, pág.1, Anexo 15). 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” (EdS, pág.1, Anexo 15).* 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” (EdS, pág.1, Anexo 15)* 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 sólo con los Servicios Sociales” (EdS, pág.1, Anexo 15).*

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 4º. Aprovechando la circunstancia del consejo orientador di orientación a las familias de las salidas reales de sus hijos y del funcionamiento del sistema educativo actual. Con las familias de 2º, con muchas de esas familias hemos intervenido hasta 5 y 6 veces” (EoN, pág.4, Anexo 17).*

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” (EoN, pág.6, Anexo 17).

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 1º y 2º en los últimos años se han estado asignaturas en ámbitos lo que permite continuidad de objetivos y evaluación global. Después 3º y 4º de PDC se imparte como si fuese un mismo grupo 3º y 4º 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” (EoN, pág.6, Anexo 17).*

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, trabajo por tareas cooperativas, medidas de atención a la diversidad entre otras muchas (*MjeN, pág.1, Anexo 35*).

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 seguimiento del absentismo escolar”* (MjeS, pág.2, Anexo 36). 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...”* (MjeS, pág.2, Anexo 36).

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 (CCD, 21/04/2014, 28/04/2014 y 2/05/2014, Anexo 24) 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”* (POATN, pág. 10, Anexo 27).

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” (PTN, pág.1, Anexo 32). 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 (PEN, pág.2, Anexo26)*. 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” (PES, pág.1, Anexo 25)*.

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 (PES, pág. 11, Anexo25)*.

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... (PES, pág. 22, Anexo 25).

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 110. 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 (sustituidos 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.

3.2.2.4.3. 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...*” (EaN, pág.4, Anexo 21), darse por vencidos “A2. *Que hay niños que no quieren estudiar y se dan por vencidos y lo dejan*” (EaN, pág.11, Anexo 21), no querer trabajar “A2. *Porque lo que no nos gusta es estudiar*” (EaN, pág.3, Anexo 21) 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*” (EaN, pág.11, Anexo 21).

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*” (EaS, pág. 6, Anexo 14).

Algunos también señalan a cierto profesorado como obstáculo para que el alumnado tenga mejor rendimiento “A4. *Es que hay profesores que...*” (EaS, pág.12, Anexo 14). 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" (EaS, pág. 6, Anexo 14).

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"* (EpN, pág.1, Anexo 19), 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"* (EpN, pág.1, Anexo 19).

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"* (EpN, pág.1, Anexo 19) y, al mismo tiempo, el infantilismo de los mismos *"P6. Los niños son muy infantiles y son las clases más bulleras"* (EpN, pág.1, Anexo 19) 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"* (EpN, pág.1, Anexo 19).

Por último, hablan de mayor complejidad en los contenidos a partir de 2° 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” (EpN, pág.3, Anexo 19).*

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 desentienden, 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” (EpN, pág.2, Anexo 19).*

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” (EpN, pág.1, Anexo 19).*

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 éste está diciendo “cuando lleguemos, la quitamos” (EpS, pág.1, Anexo 20).

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” (EpS, pág.1, Anexo 20).

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” (EpS, pág.1, Anexo 20).

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” (EpS, pág.2, Anexo 20) 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” (EpS, pág. 1, Anexo 20).

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” (EpS, pág.2, Anexo 20).

No sólo 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” (EpS, pág.12, Anexo 20).

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” (EpS, pág.1, Anexo 20).*

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” (EfN, pág.9, Anexo 23).*

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” (EfN, pág.2, Anexo 23).*

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” (EpN, pág.5, Anexo 19).

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” (EfN, pág.9, Anexo 23).

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” (EfS, pág.6, Anexo 16).

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 1º, 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.” (EfS, pág.6, Anexo 16).

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” (EjS, pág.6, Anexo 16).

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” (EdN, pág.1, Anexo 22).* 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” (EdN, pág.2, Anexo 22).*

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” (EdN, pág.2, Anexo 22).

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” (EdS, pág.1, Anexo 15).*

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” (EdS, pág.5, Anexo 15).*

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 sólo hay vallas, es una sensación un tanto penitenciaria y a mí no me gusta vamos y creo que el alumnado percibe exactamente lo mismo” (EoN, pág.2, Anexo 17)* 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” (EoN, pág.1, Anexo 17).* Esto provoca en el alumnado falta de motivación *“O. Quizá falta de expectativa del alumno” (EoN, pág.1, Anexo 17).*

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”* (EoS, pág.2, Anexo 18).

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”* (MjeN, pág.1, Anexo 35).

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.” (MjeS, pág.2, Anexo 36).

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” (EaN, pág.11, Anexo 21).

En el Centro Sur, el alumnado *“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” (EaS, pág.11, Anexo 14).*

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” (EpN, pág.8, Anexo 19).*

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 70” (EpS, pág.11, Anexo 20).*

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” (EfN, pág.10, Anexo 23).*

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” (Efs, pág.3, Anexo 16).

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 éste. “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...” (EdN, pág.7, Anexo 22).

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” (EdN, pág.7, Anexo 22).

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” (EdS, pág.2, Anexo 15) 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” (EdS, pág.2, Anexo 15).

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 4º porque tienen muchas ganas de salir, tienen muchas ganas de estudiar, de continuar los estudios. Además, casi el 100% tienen expectativas de seguir estudiando, incluso los que posiblemente no titulen tienen expectativas de seguir estudiando”* (EoN, pág.3, Anexo 17).

El orientador del Centro Sur está muy satisfecho de su centro *“Sí que me gusta, sí”* (EoS, pág.4, Anexo 18) 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.”* (EoS, pág.4, Anexo 18).

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 1º y 2º 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” (EoS, pág. 7, Anexo 18).

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” (EoS, pág.4, Anexo 18).*

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” (MjeN, pág.1, Anexo 35).*

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” (MjeS, 2, Anexo 36).*

Cuando indagamos en aquellos aspectos que el alumnado (cuest_alumnado, Anexo 41) 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 111. Cambios destacados positivamente al llegar al instituto.

Por otra parte, al presentarle opciones en relación a obstáculos que el alumnado (cuest_alumnado, Anexo 41) 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 112. Obstáculos encontrados en la etapa de E. Secundaria

En los documentos de planificación de ambos centros no se especifican aspectos relacionados con la lucha contra el fracaso y abandono educativo temprano.

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. Sólo 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 INCLUDED (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.

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

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” (EaN, pág.6, Anexo 21). 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*” (EaN, pág. 6, Anexo 21).

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*” (EaN, pág.8, Anexo 21).

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*” (EaN, pág 9, Anexo 21). 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*” (EaN, pág.10, Anexo 21).

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 vamos, 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*” (EaS, pág.5, Anexo 14).

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...”* (EaS, pág. 11, Anexo 14).

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”* (EpN, pág.1, Anexo 19).

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 sólo son de docencia directa, necesitamos horas de coordinación, de atención personalizada... y la administración nos abandona cada vez que necesitamos una hora de esas”* (EpN, pág.9, Anexo 19).

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 falte 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” (EpN, pág.7, Anexo 19).

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 PCPIs, las pruebas de acceso... tú no puedes estar así, no se puede estar ofertando menos plazas de las que se necesitan” (EpS, pág.8, Anexo 20).* 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 éste está diciendo “cuando lleguemos, la quitamos” (EpS, pág.4, Anexo 20).*

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 distintos 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” (EfN, pág.4, Anexo 23).

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” (EfN, pág.4, Anexo 23).

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” (EfS, pág.2, Anexo 16).*

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 madres 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”* (EdN, pág.5, Anexo 22).

En el Centro Sur, el director cree necesario intervenir especialmente con los cursos de 2º ESO con medidas educativas que prevengan el fracaso y especialmente, el abandono *“D. Yo creo que para 2º 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”* (EdS, pág.4, Anexo 15).

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 2º 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” (EoN, pág.2, Anexo 17).

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”* (EoN, pág.2, Anexo 17).

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”* (EoS, pág.5, Anexo 18).

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”* (MjeS, pág.2, Anexo 36).

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”* (PEN, pág.2, Anexo 26). 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”* (PEN, pág.14, Anexo 26). 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”* (PEN, pág.12, Anexo 26). 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”* (PEN, pág.12, Anexo 26).

Al hablar de propuestas de mejora o necesidades detectadas en el instituto, el alumnado (cuest_alumnado, Anexo 41) 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 113. Necesidades detectadas por el alumnado

En el mismo cuestionario (cuest_alumnado, Anexo 41), 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 114. 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 aprendizaje 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.

3.2.2.5. *Síntesis de las conclusiones en el estudio intensivo*

La primera de las conclusiones a las que llegamos tras analizar la gran cantidad de datos recogidos en esta parte de 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.

Aún así hemos conseguido alcanzar alguna conclusión-resumen de las aportaciones relacionada con la sensación en los participantes de que los resultados alcanzados en el alumnado no es el que muchos esperan lo que lleva parejo cierto sentimiento de frustración, impotencia y desidia en algunos.

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 acuerdo en la importancia que tiene la familia en el alumnado que presenta o pueda presentar esta problemática.

Al hablar de causas que provocan el fracaso escolar y el abandono aparecen multitud de ellas en el análisis realizado a través de los diferentes instrumentos. La conclusión general que obtenemos es que se trata de un problema social y las causas, por tanto, son sociales y parten de numerosos frentes, agentes y momentos.

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 que llama la atención 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.

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.

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.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES FINALES

En este apartado realizaremos un resumen de las principales conclusiones que hemos ido alcanzando a lo largo de los dos estudios y que podemos llamar de proceso. En el apartado de Resultados de nuestro estudio, tanto en el Estudio Intensivo como en el Estudio Extensivo hemos ido obteniendo conclusiones parciales para cada una de las categorías. Cada una de estas categorías se ha ido desarrollando en cada uno de los citados estudios y al final de los mismos hemos realizado una síntesis de las conclusiones obtenidas.

Ahora, sólo realizamos un breve resumen de todas las conclusiones contrastando las alcanzadas en un estudio y en otro en torno a las mismas categorías a modo de Conclusiones finales.

En primer lugar, en relación a la Categoría de Concepto hemos de decir que no existe una definición única compartida por todos los agentes que han participado en nuestra investigación y los numerosos datos que se han recogido por múltiples instrumentos y momentos. 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 sólo 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 sólo 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.

La segunda categoría analizada es la de las causas y población afectada o en riesgo de presentar fracaso escolar y abandono educativo temprano. En este caso, no parece existir acuerdo unívoco entre los diferentes agentes a la hora de delimitar causas o población foco.

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 inter relación o ciclointerdependencia entre las numerosas 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 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.

La tercera de las categorías analizadas son las Medidas que se han puesto en marcha en torno a la problemática objeto de estudio y es fácil conseguir una amplia lista de todas las actuaciones que se desarrollan a nivel de centro, de aula, de aspecto organizativo, curricular, personal y cultural en los centros. Ciertamente, existen algunos centros con una mayor concienciación a nivel colectiva que otros, es el caso de los centros observados en el Estudios de Casos, seleccionados precisamente por el desempeño de buenas prácticas educativas.

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.

Parece que todos los centros intentan poner en marcha medidas para prevenir y/o paliar el fracaso escolar y abandono educativo temprano. Sin embargo, con muchas de estas medidas no consiguen los resultados esperados. Parece no existir un adecuado

sistema de evaluación interna en muchos centros sobre dichas medidas, no existen procesos de investigación-acción en la mayoría de los casos y la evaluación se limita a la realización de las memorias finales o elaboración de estadísticos generales. Entendemos que es necesario un profundo proceso de reflexión entre todos los participantes de dichas medidas para analizar seriamente los resultados y proponer mejoras que vayan más allá del aumento de recursos (tan necesario igualmente). Es entonces cuando podemos hablar de los Obstáculos y Limitaciones como otra de las categorías de nuestro proyecto.

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.

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 educativa 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.

Coda: Obstáculos, facilitadores y posibles estudios futuros

La investigación educativa resulta de vital importancia para, no sólo, avanzar en el propio conocimiento y teoría de la educación sino, sobre todo, para poder comprender mejor la finalidad y condicionantes educativos con el objetivo de mejorar la práctica educativa. Según Martínez González (2006) la investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla.

La investigación educativa forma parte del estudio de las Ciencias Sociales y, la mayoría de estas investigaciones se basan en la conducta e ideas de las personas. Esto comporta numerosas dificultades ya que el medio de estudio (las ideas y acciones humanas) es algo dinámico, idiosincrático e imprevisible.

Esta es una de las primeras dificultades u obstáculos con los que nos encontramos a la hora de investigar en educación y es que no podemos manipular ni controlar las variables que entran en juego puesto que disponen de voluntad propia y,

como hemos dicho antes, la propia naturaleza humana es dinámica y cambiante (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Aparte de ese dinamismo existe otra dificultad relacionada con el objeto de estudio y es la gran variabilidad intersujeto que existe. Esto hace que crear generalizaciones sea altamente complicado por lo que, el alcance de nuestra investigación siempre estará limitado a un contexto relativamente concreto. Más aún en nuestra investigación que se trata de un estudio de casos donde la finalidad no es, precisamente, la creación de teorías generales.

Otra de las dificultades en la investigación educativa es la propia trayectoria de la investigación en ciencias sociales. A lo largo de la historia se han ido utilizando diferentes paradigmas atendiendo a tendencias empíricas diferentes influidas por multitud de factores científicos, económicos, sociales... que han ido, en cierta medida, condicionando los resultados de dichas investigaciones y la utilidad de las mismas.

En nuestro caso además, nos hemos encontrado con limitaciones específicas de nuestro contexto y circunstancias empíricas.

Por un lado, el acceso al campo de estudio no es fácil. A veces, es necesario pedir permisos, contar con la buena voluntad de las personas participantes y buscar huecos que donan de su tiempo para dedicárnoslo altruistamente a los investigadores.

Por otra parte, existe entre los participantes y otros profesionales de la educación muchos tabúes e incertidumbres en relación a la investigación educativa, ¿cómo interpretarán mis palabras?, ¿para qué usarán los datos?, ¿cómo saldrá “parado” mi centro?, ¿dónde se publicarán los datos?, ¿sirven para algo estas investigaciones o sólo son méritos para el investigador?, ¿será riguroso el análisis de la información?, etc. Todo esto hace que algunos participantes se muestren recelosos e incluso desganados en la participación.

Vivimos actualmente un mal momento para la educación debido a la actual crisis económica y los numerosos recortes que están sufriendo los centros educativos en dotaciones económicas, personal, recursos materiales, aumento de ratio, ampliación horario laboral... Esta situación sumada a las difíciles circunstancias en las que las familias también están viviendo y que se reflejan en dificultades en la escuela hace que el profesorado participante tienda a reflejar su malestar por esta situación en la mayoría de sus aportaciones en relación al objeto de estudio.

Como ya hemos comentado en otras ocasiones, el constructo estudiado presenta sus propios obstáculos en la investigación ya que no existe un acuerdo unívoco en su definición, dimensiones, características y evaluación. Por lo tanto, a la hora de realizar la revisión bibliográfica y obtener conclusiones es necesario posicionarse ante una definición concreta de las muchas existentes para poder difundir los resultados ante la comunidad científica de forma clara y efectiva.

A nivel personal también hemos encontrado con varias limitaciones. La primera de ellas está relacionada con la falta de tiempo personal para dedicar a la investigación. Además de investigadora soy profesional de la educación a jornada completa y como mi situación laboral es de interinidad no tengo opción a solicitar licencia por estudios como podría hacerlo un funcionario de carrera. Además de investigadora y trabajadora soy mamá de dos niños que han nacido durante el proceso de investigación de la tesis lo que me ha obligado a tener algunos “parones” propios de las exigencias de la maternidad y crianza de niños.

La siguiente limitación ha venido dada por mi falta de formación o actualización de aspectos tan concretos como el análisis informático de los datos estadísticos lo que me ha supuesto un sobreesfuerzo a la hora de buscar soluciones y asesoramiento profesional.

Por último, podríamos añadir obstáculos o limitaciones propios de la mayoría de los investigadores y es el escaso apoyo a la investigación por parte de la administración. Ya he comentado que no he tenido posibilidad de solicitar licencia por estudios pero tampoco existen ayudas a la investigación por parte de la administración educativa aunque se supone que los resultados de estas investigaciones revierten en la calidad de algo que dicha administración gestiona como es la educación. Por parte de la Universidad, las ayudas a la investigación son igualmente escasas por lo que investigar supone casi un acto de valentía.

En cuanto a posibles líneas de investigación futuras y en vista de los resultados obtenidos nos planteamos algunos interrogantes que merecerían ser planteados en siguientes estudios para una mayor comprensión del objeto de estudio actual, es decir, del fracaso escolar y el abandono educativo temprano.

El primer interrogante que se nos presente es si los centros pequeños (pocas unidades escolares) son más eficaces que los grandes en el sentido de resultados positivos en cuanto a reducción de fracaso escolar y del abandono educativo temprano por ser más adecuados para el desarrollo de buenas prácticas.

El segundo interrogante surge del planteamiento de la calidad educativa y cómo es evaluada actualmente por la Administración Educativa así como la imagen que los Medios de Comunicación arrojan de este tema. No tenemos claro, qué se entiende por calidad educativa y en función a qué criterios se concreta. También tenemos muchas dudas en cuanto a la finalidad de la evaluación educativa que se está desarrollando en los centros educativos hoy en día y la diseñada en LOMCE.

Relacionado con el interrogante anterior, aparece uno nuevo relacionado no con la evaluación externa que de los centros educativos realizan agentes ajenos sino con la evaluación que los propios agentes educativos realizan de su propia práctica, es decir,

relacionada con la autoevaluación y que podríamos expresarla así “¿cómo los centros evalúan las medidas puestas en marcha para poder valorar su conveniencia o no?”, “¿existen procesos de autorreflexión y/o investigación/acción?”

Al analizar los datos aportados en el estudio intensivo nos surge una nueva duda en la que entendemos necesario ahondar para poder aportar propuestas de mejora de calidad en la lucha contra el fracaso escolar y abandono educativo prematuro ¿por qué existe tal desconexión entre familia-centro educativo si la familia es vista como muy importante por los centros educativos?

Otra de las posibles líneas futuras de investigación que creemos interesantes por las aportaciones que pueden generar a nivel local sería la relación entre desempleo y tasa de fracaso-abandono educativo temprano en la provincia de Huelva. La cuestión sería si existe o no correlación entre ambos aspectos para confirmar o no las teorías de muchos autores que sí defienden dicha relación.

En vista de las aportaciones realizadas por numerosos autores y estudios en relación a las medidas educativas de éxito, nos asombra que la actual ley educativa (LOMCE, 2013) parezca ir en contracorriente de todas estas evidencias (las repeticiones empeoran el éxito escolar, la elevada ratio perjudica la calidad educativa, el currículum rígido favorece el abandono educativo temprano y un largo etcétera). Nos gustaría, por tanto, investigar cuáles son los argumentos en los que se basa un gobierno como el actual para crear una ley orgánica de educación con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Igualmente nos ha llamado la atención durante el proceso investigador, cómo las alumnas suelen obtener mejores resultados a pesar que la tradición e historia educativa ha favorecido la educación en los alumnos y no en ellas. Por tanto, nos plantearíamos como posible línea de estudio. ¿Por qué fracasan y abandonan más los chicos que las

chicas si el sistema educativo siempre ha favorecido a los primeros?

Finalmente, creemos conveniente extender este estudio sobre fracaso escolar y abandono educativo temprano a otras provincias para poder tener una perspectiva comparativa más amplia del tema y realizar propuestas de mejora.

CAPÍTULO V

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, R. (2009). Escuela y fracaso: escuela del castigo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 5-10.
- Abril, E.; Román, R.; Cubillas, M.J. y Moreno, I. (2008). Deserción o autoexclusión. Un análisis de las causas del abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación y Educación*, 10.
- Acaso, M. (2013). *Reduvolution*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Aguilar, C.; Alonso, J.; Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 31-44.
- 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*, nº extraordinario, 65-92.
- Alsina, À.; Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva: propuestas para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer entrevista de investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Adelman, N.; Hargreaves, A. y Panton, K. (2003). *Una carrera contra el reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid: Ediciones Akal
- 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

- Atoche, A. (2006). Absentismo escolar: la experiencia de Sevilla. *Carta local*, 178, 42.
- Badía, P. (2012/11/25). La importancia de reflexionar sobre el currículum". [25 de noviembre de 2013] Como Pedro por su casa (blog). Consultado desde <https://pedrobadia.wordpress.com/2012/11/28/la-importancia-de-reflexionar-sobre-el-curriculo/>
- 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.
- Benchimol, K.; Krichesky, G. y Piogré, P. (2011). ¿Por qué no están en la escuela? Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 3-10.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2012) *La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad*. Granada: Universidad de Granada.
- Bernardi, F. y Requema, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativa: el caso de la educación postobligatoria en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 22.
- Bergós, M. (2012). El sueño de una Secundaria diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 60-63.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2005). *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Blanco, N. (coord.) (2011). *Factores pedagógicos que favorecen e éxito escolar en estudiantes de Enseñanza Postobligatoria*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Blaya, C. (2010). Les orientations de politiques publiques. *Cahiers Pedagogiques*, 496, 50-60.
- Brennan, J. (1999). *Historia y Sistemas de la Psicología*. México: Prentice Hall Hispoamericana.
- 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 Currículum 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.
- Bonaché, J. (1999). El estudio de caso como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de Empresas*, 3, 123-140.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley and Sons.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Broomes, D. (1989). Using goals to construct useful forms of school mathematics. En Keitel, C, Damerow, P., Bishop, A.J. y Gerdes, P. (eds.). *Mathematics, Education and Society*. Paris: UNESCO
- Cabada, J. M^a (2015). Entrevista. *Escuela*, nº 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/juezcalatayud/>
- 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*, nº 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, nº 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.andalucesdiario.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.
- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 191-223.
- 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.
- Chamizo, José (1998). El absentismo escolar, un problema educativo y social. Informe del Parlamento Andaluz. Documento electrónico disponible en http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/txt_absentismo_escolar.pdf
- Circular de la Dirección General de Participación y Equidad del 12 de setiembre de 2012 por la que se establece la estructura y las líneas de actuación prioritarias a incluir en los Planes provinciales de Orientación Educativa para el curso 2012-13. Sevilla: Consejería de Educación.
- Circular de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, 30 de junio de 2009 sobre el procedimiento a seguir en los casos de educación en casa. Sevilla: Consejería de Educación.
- Cobos, A. (2011). 1991-2011: veinte años de la especialidad de orientación educativa. En *Actas II Jornadas Nacionales de Orientación*, 1-5. Alicante: APOCOVA.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa* (2ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Madrid. Documento de Internet disponible en <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.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 el 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 Europa (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.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- 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/.
- Cooper, A., Levin, B. & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *The Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159- 171.
- Cruz de la, M. y Recio, M. (2011). *Estudio sobre al 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.

- Decreto 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de Formación Profesional Inicial, de Educación Permanente de Personas Adultas, especializadas de idiomas y deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 251, 18-20.
- Decreto Ley 6/2014 de 29 de abril por el que se aprueba el Programa Emple@ Joven y la iniciativa “@mprende+”. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 mayo de 2014, 8.
- 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.
- Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado marzo, 2 de 2015 en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70
- Dussel, I.; Brito, A. Y Nunez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Elboj, C. y Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Síntesis de las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (2000). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata

- 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 socio-economic 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.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- 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=_cxCHmkD30Y
- 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.
- Espinola, V. y Claro, P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 257-280.
- Esquirol, J. M. (2002). *Filosofía social II*. Textos docents 253. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- 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/empleoempleo/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 Riviére, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y abandono escolar en España. *Revista de Educación*, nº 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.
- Fernández Paz, A. (2003). *A praia da esperanza* (imagen de la portada). A Coruña: Xerais
- Fernández Pérez, F. (2005) *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- 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 familias. 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 alumnado 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/>
- Garicano, L. (2012). Son las matemáticas, estúpido. *El País*, 13 noviembre de 2012. Recuperado, marzo 23 de 2014 en http://elpais.com/elpais/2012/11/12/opinion/1352747017_116039.html
- Geniz, D. (23/07/2014). Fracaso y abandono. Disponible en <http://www.granadahoy.com/article/opinion/1820973/fracaso/y/abandono.html>
- Gil- Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 1, 231-248.
- Gimeno Sacristán, J. (17/02/2014). Las reválidas no se fían de la evaluación de los docentes. *El diari de l'educació*. Disponible en <http://diarieducacio.cat/jose-gimeno-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*, nº 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.
- Groot, V. y Maasen van den Brink, H. (2005). The health of education. *Economics of Education Review*, 26, 186-200.

- 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.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. London: SAGE
- Harris, A y Jones, M (2010) Professional learning communities and system improvement, *Improving Schools*, 13, 171-181
- 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/article/huelva/811570/unas/treinta/familias/participan/las/escuelas/padres.html>
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Imbermón, F. (2007). *La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado*. Barcelona. Graó.
- 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 Solidaridad en la Educación, 29 de junio de 2007 sobre la organización y funcionamiento de las aulas hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, 14 de noviembre de 2013 para la atención educativa domiciliaria destinada al alumnado con imposibilidad de acudir al centro docente por razones de enfermedad. Sevilla:

Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

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.

Jacinto, C. Y Terigi, F. 2007: *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

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/article/andalucia/609552/la/tasa/alumnos/por/docente/supera/dos/puntos/la/media/espanola.html>

Kaufman, R. (1970). *Planificación de los sistemas educativos*. México: Trillas.

Kvale, S. (2001) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa de Uwe Flick. Madrid: Morata.

Kivinen, O. y Ahola. S. (1999). Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, 38, 191-208.

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.

Llopis, E. (2011). Hacer música para comprometerse con la realidad. Erik, el musical. *Eufonía*, 51, 34-43.

López Azur, C. (2008). La paradoja del “Wil West”. Disponible en, 15 de 2015 en <http://www.ocnaranja.blogspot.com.es/>

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.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una profesión a lo largo de la vida. *Revista Educar*, 30, 27-56.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Laboratorio de alternativas.

Marina, J.A. (2010). Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar, en AAVV: *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.; & 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.
- Marqués, S. (2015). Los anti PISA, ¿quiénes son y dónde se encuentran?. *Escuela*, 15 de mayo de 2015. Recuperado en agosto, 2 de 2015 en <http://www.periodicoescuela.es/content/Documento.aspx>
- Masip, M. (2013). Las claves de una mejora sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, 6-13.
- McKernan, J. (1996). *La investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- 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*, nº 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*, nº 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.
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- 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 de 30 de abril de 1999, por la que se regulan las Enseñanzas de determinados Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica para las personas adultas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 99, 1-14.

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 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan los planes educativos de carácter no formal para personas adultas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 202, 21-23.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 172, 9-16.

Orden de 23 de abril de 2008, por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional y el curso de preparación de las mismas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90, 1-19.

Orden 24 de junio de 2008 por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 7 de agosto de 2008, 157, 7-34.

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 29 de septiembre de 2008, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para personas adultas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 208, 3-22.

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 de 8 de enero de 2009, por la que se regulan las pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para personas mayores de dieciocho años. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 14, 5-13.

Orden de 8 de octubre de 2010, por la que se regulan las pruebas para la obtención de título de Técnico y Técnico Superior de ciclos formativos de formación

profesional del sistema educativo y se convocan las correspondientes en el año 2010. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 207, 6-34.

Orden de 21 de diciembre de 2011, por la que se convocan pruebas para la obtención de título de Técnico y Técnico Superior de ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en el año 2012. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 11, 20-22.

Orden de 25 de julio de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras de la Beca Andalucía Segunda Oportunidad, dirigida a facilitar la reincorporación de las personas jóvenes al sistema educativo para obtener una titulación de educación secundaria, y se efectúa su convocatoria para el curso escolar 2011/2012. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 151, 3-10.

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>

Pavón, J.L. (2012). Convivencia y fracaso escolar. *Huelva Información*, 29 de enero de 2012, 12-14.

Peláez, A.; Rodríguez, J.; Ramírez, S.; Pérez, L.; Vázquez, A. y González, L. (2012). *La entrevista*. Madrid: UAM

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.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

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.

Poblete, M.; García, A. y Pereda, V. (2004). El perfil diferencial del liderazgo de centros educativos en función del género. En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso internacional sobre dirección de centros docentes* (pp. 817-847). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

- Poy, R. (2010). Efecto del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, nº 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.
- Purcell-Gates, V. (2003). *La alfabetización familiar: Coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar*. En Teberosky A. y Soler M.(Eds.). Contextos de alfabetización digital. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Quintero, J. (2005). Sólo 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.
- Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 15, 3496-3508.
- Resolución del 20 de noviembre por la que se aprueba el Plan para reducir el abandono escolar entre Gobierno y CCAA para 2012. Madrid: BOE.
- Resolución de 15 de julio de 1995, de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, por la que se establecen las funciones del profesorado encargado de las unidades de apoyo educativo en los Hospitales de Andalucía y se regula su dependencia orgánica. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 116, 9-11.
- Resolución de 26 de noviembre de 1999, de la Secretaría General Técnica, mediante la que se hacen públicos los convenios celebrados para la intervención en zonas con necesidades de transformación social. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 178, 1.

- 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*, nº extraordinario, 31-64.
- Rodríguez, D.; Valdeoriola, 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/soniarodriguezluciano1/asamblea-de-aula>
- Romera, M. (2015). Entrevista en *La aventura del saber*. Recogido octubre, 27 de 2015 en www.rtve.es
- Rousseau, J.J. (1759). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Rubio, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *CEE Participación educativa*, 11, 23-29.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata
- Rudner (1999). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista Educación*, nº extraordinario, 31-64.
- Szil, P. (2001). *Fundamentos de la educación en casa*. Periódico Magisterio, anuario 2001 (diciembre), 20-32.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en pisa 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Sánchez, D. (2015). *Editorial Periódico Escuela*, 4065 (752), 24.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H.
- Serra, C. y Paludárias, J.M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 283-305.
- 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.
- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de „sentido común”: crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 146-166.
- 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.
- Sevillano, E. (2012). La subida de tasas expulsa a un tercio de alumnos de Música. El País, 19 de octubre de 2012. Recuperado junio, 10 de 2013 en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/10/19/madrid/1350663927_779049.html
- 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
- Solana, J. (2013). *España en el mundo 2033*. Madrid: Price Waterhouse Coopers.
- Steiner, K. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Teixidor, M. (2013). Un centro que aprende para transformarse. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, 2-6.
- Tejero, C. y Fernández, M^a J. (2007). Des-Igualdad de género y dirección escolar. *Revista docencia en investigación*. 17, 2^a época, 32-39.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, D. S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. (2011) ¿Cuál es el valor de la repetición? *Escuela*, 3925, 3-12.
- Tonucci, F. (2015). *La Ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Torres Herrera, M. (2004). *Los ciclos de la vida en la carrera docente*. Mizchoacán: CREFAL.
- 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.
- Vaello, J. (2013). Motivar a los adolescentes. *Aula de Secundaria*, 1, 3-11.
- Vega, M. (2015). Educación inclusiva para combatir la pobreza y desigualdad. *Escuela*, 27 de enero de 2015. Disponible en <http://www.periodicoescuela.es/Content/ListaResultados.aspx>
- 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*, nº 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.
- VVAA. (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.
- Weiler, N. (2012). *Escuelas Freinet, Montessori y Steiner que cambian la vida a estudiantes y profesores*. Recuperado junio, 23 de 2015 en www.bastamag.net
- 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.

LISTADO DE ANEXOS

- Anexo 1 Sistema de categorías
- Anexo 2 Listado de centros. Población estudio extensivo
- Anexo 3 Fichas de localidades-centro. Muestra estudio extensivo
- Anexo 4 Carta a las familias para informar de entrevistas con alumnado y familias en estudio intensivo.
- Anexo 5 Cuestionario equipo directivo
- Anexo 6 Cuestionario orientadores/as
- Anexo 7 Cuestionario tutores/as
- Anexo 8 Cuestionario alumnado 2º ESO. Estudio intensivo
- Anexo 9 Guión entrevista director/a
- Anexo 10 Guión entrevista colectiva familias
- Anexo 11 Guión entrevista colectiva a profesorado
- Anexo 12 Guión entrevista colectiva alumnado
- Anexo 13 Guión entrevista orientador/a
- Anexo 14 Transcripción entrevista alumnado IES Odón Betanzos- Mazagón (EaS)
- Anexo 15 Transcripción entrevista director IES Odón Betanzos- Mazagón (EdS)
- Anexo 16 Transcripción entrevista familias IES Odón Betanzos- Mazagón (EfS)
- Anexo 17 Transcripción entrevista orientador IES Puerta Andévalo- San Bartolomé (EoN)
- Anexo 18 Transcripción entrevista orientador IES Odón Betanzos – Mazagón (EoS)
- Anexo 19 Transcripción entrevista profesorado IES Puerta Andévalo- San Bartolomé (EpN)
- Anexo 20 Transcripción entrevista profesorado IES Odón Betanzos –Mazagón (EpS)
- Anexo 21 Transcripción entrevista alumnado IES Puerta Andévalo – San Bartolomé (EaN)
- Anexo 22 Transcripción entrevista director IES Puerta Andévalo- San Bartolomé (EdN)
- Anexo 23 Transcripción entrevista familias IES Puerta Andévalo-San Bartolomé (EfN)
- Anexo 24 Cuaderno de campo y diario de la investigadora (CCD)
- Anexo 25 Proyecto educativo de centro IES Odón Betanzos – Mazagón (PES)
- Anexo 26 Proyecto educativo de centro IES Puerta Andévalo – San Bartolomé (PEN)
- Anexo 27 Plan de Orientación y Acción Tutorial IES Puerta Andévalo – San Bartolomé (POATN)
- Anexo 28 Plan de Atención a la Diversidad IES Puerta Andévalo – San Bartolomé
- Anexo 29 Plan de Convivencia IES Puerta Andévalo – San Bartolomé
- Anexo 30 Procedimientos y criterios de evaluación IES Puerta Andévalo – San Bartolomé
- Anexo 31 Programa Base de Diversificación Curricular IES Puerta Andévalo – San Bartolomé
- Anexo 32 Programa de Acogida y Tránsito IES Puerta Andévalo – San Bartolomé (PTN)
- Anexo 33 Protocolo Acoso Escolar IES Puerta Andévalo – San Bartolomé
- Anexo 34 Reglamento de Organización y Funcionamiento IES Puerta Andévalo – San Bartolomé

Anexo 35 Memorándum analítico Alejandro Herencia (jefe estudios IES Puerta Andévalo – San Bartolomé) (MjeN)

Anexo 36 Memorándum analítico Lola Ojeda (Jefa estudios IES Puerta Andévalo – San Bartolomé) (MjeS)

Anexo 37 Resultados ítems abiertos cuestionario alumnado. Estudio intensivo

Anexo 38 Resultados ítems abiertos cuestionario equipos directivos. Estudio Extensivo

Anexo 39 Resultados ítems abiertos cuestionarios orientadores/as. Estudio Extensivo

Anexo 40 Resultado ítems abiertos cuestionarios tutores/as. Estudio Extensivo

Anexo 41 Resultados descriptivos cuestionario alumnado (cuest_alumnado)

Anexo 42 Resultados descriptivos estudio extensivo (cuest_tut, cuest_orient y cuest_dire)