



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

FRACASO, ABANDONO Y DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN:

**APROXIMACIÓN CONCEPTUAL,
POLÍTICAS Y DIFERENCIAS
TERRITORIALES EN ESPAÑA.**

Alumno/a: Miguel Sánchez León

Tutor/a: Prof. Dña. Delia Langa Rosado
Dpto.: Organización de empresas,
Marketing y sociología.

Junio, 2016

ÍNDICE

1. RESUMEN – ABSTRACT	4
2. PALABRAS CLAVE – KEYWORDS	5
3. INTRODUCCIÓN	5
4. ¿A QUE NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE FRACASO ESCOLAR?	7
5. DEL FRACASO AL ABANDONO ESCOLAR.	8
6. EL RIESGO DE FRACASAR. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE GENERAN DESIGUALDAD.	10
6.1 Factores personales	11
6.2 Factores externos	12
6.2.1 El origen social.	
6.2.2 Género y fracaso.	
6.2.3 Etnia y nacionalidad.	
6.2.4 Tipo de familia.	
6.3 Influencia que se ejerce desde los centros educativos.	19
6.3.1 Composición social y titularidad de los centros educativos.	
6.3.2 Los modelos de atención a la diversidad.	
6.3.3 Expectativas del profesorado.	
7. LA DIMENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA	22
7.1 Educación primaria	23
7.2 Educación secundaria.	23

7.3 Objetivos políticos de la Unión Europea.	24
8. ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA.	26
DATOS Y DIFERENCIAS TERRITORIALES.	
8.1 Estudio de las políticas educativas en España.	26
8.2 Desequilibrios entre comunidades autónomas.	31
9. CONCLUSIÓN	34
10. BIBLIOGRAFÍA	

1. RESUMEN – ABSTRACT

▪ RESUMEN

El eje central sobre el que se sustenta esta revisión bibliográfica es un problema de primer orden desde hace décadas en nuestro país: el fracaso escolar.

Este trabajo comenzará llevando a cabo una aproximación conceptual al fenómeno, estableciendo la estrecha relación que mantiene con otros como el abandono temprano o la repetición, así como los factores de riesgo que se suceden en cada una de las esferas sociales (familia, escuela y sociedad), y que pueden propiciar que el alumnado salga del sistema educativo sin alcanzar la formación adecuada.

Una vez llevada a cabo la aproximación al fenómeno, continuaremos con un repaso a las distintas políticas educativas que se han ido sucediendo desde la época de la transición hasta nuestros días, donde analizaremos que han aportado y como han incidido en los datos de fracaso y abandono escolar. Finalmente, acabaremos con un análisis comparativo entre los datos que arrojan las distintas comunidades autónomas, con el fin de dar respuesta al gran desfase que existe entre ellas.

▪ ABSTRACT

The central axis on which this literature is based composition is a major problem for decades in our country: school failure.

This work will begin conducting a conceptual approach to the phenomenon, establishing a close relationship with others as early abandonment or repetition as well as the risk factors that occur in each of the social spheres (family, school and society), and can encourage the students leave the education system without adequate training reach.

Once carried out the approach to the phenomenon, we will continue with a review of the different educational policies that have been happening since the time of the transition to today, where we have made and how they have affected the data failure and abandonment school. Finally, we finish up with a comparative analysis of data spewing from different regions in order to respond to the wide gap that exists between them.

2. PALABRAS CLAVE – KEYWORDS

PALABRAS CLAVE

Fracaso escolar, abandono escolar, rendimiento educativo, sistema educativo, desigualdad, resultados académicos, leyes educativas, desequilibrios regionales.

KEYWORDS

School failure, early school leavers, educational attainment, educational system, inequality, academic achievement, educational laws, regional imbalances.

3. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo vamos abordar el tema del abandono educativo temprano y el fracaso escolar en nuestro sistema educativo, adentrándonos en las causas que propician esta realidad, el marco legal en el que se encuentra la educación en nuestro país, y los desequilibrios que existen entre las distintas regiones de España.

La razón que justifica la elección de esta línea de trabajo es principalmente su carácter actual y su relevancia en el ámbito de la educación, dado que el fracaso escolar siempre ha sido uno de los lastres de nuestro sistema educativo, hasta el punto de considerarse como una característica propia, lo cual acarrea una serie de consecuencias negativas tanto a nivel individual como familiar, sin olvidar los efectos que surte sobre una sociedad.

Como futuros profesionales de la enseñanza, es tarea obligada conocer el fracaso y el abandono escolar como fenómeno característico de nuestro sistema de educación, dado que, muy probablemente, tendremos que lidiar con él en nuestro día a día. Por ello, se hace fundamental saber identificar las situaciones de riesgo que pueden propiciar que un alumno o alumna abandone la escuela sin obtener la titulación tan necesaria hoy en día, ya que la sociedad actual reclama cada vez profesionales más cualificados y especializados.

Para intentar comprender las situaciones que generan riesgo de fracasar, en este trabajo nos adentraremos en cada una de las esferas sociales donde se desarrolla el día a día del alumnado, sin olvidar las características que cada uno de nosotros que, como individuos únicos, tenemos. Analizaremos las situaciones intrapersonales (motivación, expectativas, auto concepto...), las características del entorno (origen social, inmigración, trato por género, tipo de familias, etc.), y la influencia que ejerce la escuela (atención a la diversidad, “efecto Pigmalión”, composición de un centro,) como las esferas de las que parten las distintas situaciones que generan

desigualdad entre el alumnado, haciendo hincapié en las relaciones que se puedan dar entre estos y la medida de influencia que ejercen cada una.

Pero realizar un análisis completo del fenómeno dentro de nuestro país, también nos obliga a estudiar el complejo marco legal en el que se ha visto envuelta la educación desde la década de los setenta hasta nuestros días. El continuo cambio que se ha producido de leyes educativas, a merced de las necesidades de los gobiernos que se han ido sucediendo, también ha supuesto un problema extra para nuestro modelo de enseñanza, dado que no se ha contado con la estabilidad necesaria para evaluar los resultados derivados de la aplicación de las distintas reformas. Esto no quiere decir que no se haya intentado combatir fracaso escolar. Desde la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), se han sucedido los intentos por aminorar este fenómeno, con escasos resultados. Si bien es cierto, que las tasas de abandono que se registran en los últimos años son más bajas, pero son más bien atribuibles al difícil acceso al mercado laboral, como resultado de la gran crisis que nos azota desde principios del 2008, que al éxito de las reformas puestas en práctica. En este trabajo realizaremos una profundización más exhaustiva sobre todos estos aspectos.

Para concluir, no podemos obviar tratar el tema de los enormes desequilibrios que se producen entre las distintas comunidades autónomas de nuestro país, a lo que en materia de educación concierne. Existe una gran brecha entre los datos de fracaso de las comunidades del norte y del sur, por lo que, en este trabajo, aparte de mostrar los datos de una realidad que se sucede en nuestro país, intentaremos mostrar las causas que generan esta situación, haciendo hincapié en factores como el nivel de vida, políticas regionales o el nivel educativo.

4. ¿A QUE NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE FRACASO ESCOLAR?

La definición que la RAE (Real Academia de la Lengua Española) nos da de la palabra fracaso es “resultado adverso de una empresa o negocio”. Saturnino (2009), define el concepto fracaso escolar “como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se definen en los estudios de PISA” (p.56).

Álvaro Marchesi (2000), catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, define en su libro *Controversias en la educación española*, el fracaso escolar como “*Aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria*” (p.28).

Pero el concepto de fracaso escolar en sí, ha suscitado numerosas críticas, debido a sus connotaciones negativas y a los diversos estereotipos que se le asocian (Marchesi 2003; Cunchillos y Rodríguez 2004). La palabra «*fracaso*» tiene una connotación más que negativa, haciendo al alumnado único responsable de su “caída”, al no haber alcanzado unos conocimientos mínimos impuestos por el estado, cuando las metodologías más actuales no paran de recordarnos que el éxito o fracaso del alumnado, deriva de un proceso en el que el contexto sociocultural del alumno, la familia, los modelos didácticos, la labor docente y la política social, participan en igual medida. Este concepto atribuye tal responsabilidad al alumnado, que crea una etiqueta negativa que influye en su autoestima y en las expectativas de futuro del mismo (Marchesi & Hernández Gil, 2003).

Otros autores han propuesto otras expresiones alternativas, que se alejen del estereotipo al que da pie el término fracaso escolar, como “*alumnos con bajo rendimiento académico*” o “*alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente*”. Pero, como señala Marchesi (2003: p. 7) “*el término ‘fracaso escolar’ está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil modificarlo*”.

Atendiendo a la ponencia presentada en la XIII Conferencia de Sociología de la Educación por José Saturnino (Badajoz, 2008), toda la conceptualización que hemos recogido hasta ahora

corresponde a una **visión administrativa** del fracaso escolar, es decir, fracasa quien no cumple con los mínimos exigidos y por lo cual no obtiene el título educativo. Esta aproximación nos es útil para comprender y analizar el uso del concepto, pero tiene la desventaja de que no nos indica si ese fracaso deriva de un nivel alto o bajo de conocimientos, destrezas y capacidades. Ante esto, Saturnino (2008) nos señala las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*PISA*) como el instrumento que permiten la medición del fracaso escolar como falta de un mínimo de conocimientos para lograr los objetivos.

5. DEL FRACASO AL ABANDONO ESCOLAR

Si hablamos de fracaso escolar no podemos dejar de lado otro término íntimamente ligado al mismo: el abandono escolar. Es cierto que nos encontramos entre dos fenómenos que pueden tener relación, pero hay que señalar que, cuando empleamos uno u otro, nos estamos refiriendo a una realidad distinta. Es por ello que es importante llevar a cabo una diferenciación precisa entre ambos, que no deje margen a errores.

Como bien señalamos anteriormente, el fracaso escolar es aquella situación, en la que el alumnado no consigue adquirir unos conocimientos mínimos, por lo cual no logra alcanzar los objetivos mínimos planteados, suspende y abandona. A modo de ejemplo podemos señalar un alumno/a que ha cursado la E.S.O, no ha logrado superarla y, por tanto, no obtiene el graduado en educación secundaria.

En cambio, cuando hablamos de abandono nos referimos a otra situación distinta. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) califica de Abandono Escolar Prematuro la situación de todos los jóvenes, mayores de dieciocho años, que no han obtenido algún título de educación secundaria postobligatoria tipo CINE 3ª o 3B (bachillerato o CFGM) ni cursan estudios para obtenerlo.

Por tanto, atendiendo a los criterios de la OCDE, el alumnado que abandona el sistema educativo español (abandono escolar temprano), es aquel entre 16 y 24 años de edad, que, aun habiendo terminado la Educación Secundaria Obligatoria con éxito, no se matricula en ninguna etapa de educación postobligatoria, es decir, no se considera que estos discentes hayan abandonado alguna de estas etapas, porque ni si quiera llegaron a matricularse, pero si han abandonado el sistema escolar.

El fracaso es sinónimo de no tener el título de Educación Secundaria Obligatoria y el abandono es no tener títulos postobligatorios en la edad comprendida entre los 16 y 24 años

(Fernández Enguita, Mena Martínez, & Riviere Gómez, 2010). Se puede decir que, todo fracaso es abandono, pero no todo abandono es fracaso, porque existe una parte del alumnado que cuenta con la titulación básica, pero no quieren continuar sus estudios. Aunque esta situación en España es un tanto peculiar, ya que nuestro sistema educativo no deja seguir a los que no tienen el título de enseñanza obligatoria, por tanto, los obliga a abandonar.

A modo resumen podemos decir que, el abandono puede o no conducir al fracaso, pero el fracaso conduce al abandono y absentismo (Enguita, 2012). En cualquiera de los casos, los datos que nos proporciona el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) de abandono escolar, incluyen tanto al alumnado que ha fracasado y ha abandonado, como aquel que ha logrado obtener su titulación básica pero no ha continuado su formación en etapas postobligatorias.

También, existen una serie de conceptos que se engloban dentro del fracaso escolar y del abandono, a los cuales se hará mención a lo largo de este trabajo en numerosas ocasiones (Gráfico 1), y conforman de alguna manera los pasos o estadios que sigue un alumno o alumna para llegar a fracasar (Fernández Enguita, Martínez, & Riviere, 2010). Haremos una mención generalizada de ellos únicamente, ya que los trabajaremos de forma continua como hemos señalado.



Gráfico 1. *Conceptos relacionados con el fracaso y el abandono escolar. FUENTE: elaboración propia.*

- ✓ *La idoneidad y la repetición son dos conceptos relacionados con la edad y el curso escolar en el que se encuentra el alumnado.*
- ✓ *Las medidas de diversificación hacen referencia a la capacidad de flexibilizar del currículo, para adaptarlo a las necesidades y características del alumnado.*
- ✓ *Los problemas disciplinarios incluyen todas situaciones derivadas de una mala conducta por parte del alumnado.*
- ✓ *El absentismo se refiere a la reiterada falta de ausencia a los centros docentes de niños/as y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria.*

Tal y como reflejan Aina Tarabini y Marta Currán, ambas doctoras en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, el abandono escolar temprano es un problema preocupante en España. La tasa actual de abandono, según los datos publicados por el MEC, se sitúa en 21,9 % en 2015 (25,6% de los hombres y 18,1% de las mujeres).

Evolución del abandono educativo temprano por sexo

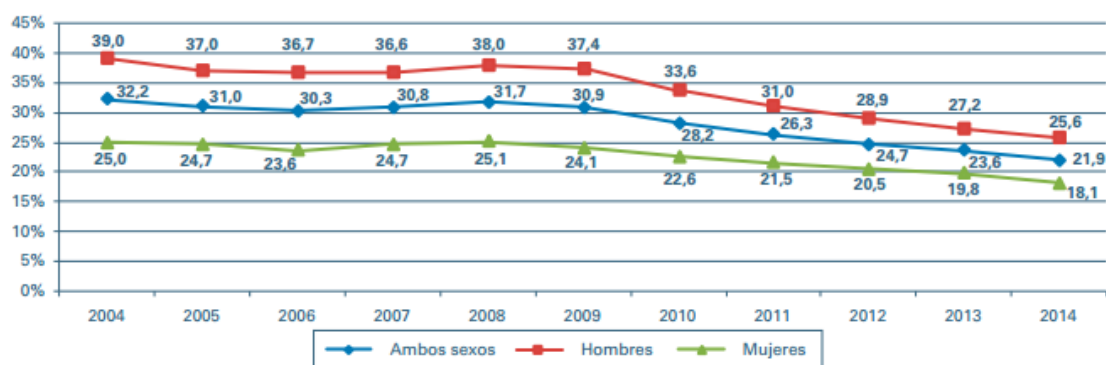


Gráfico 2. Evolución del abandono educativo. FUENTE: Datos y cifras del curso 2014-15. Ministerio de educación, cultura y deporte.

Si bien es cierto, la tendencia de los últimos años es a la baja, pero podemos atribuir estos datos a la enorme crisis que está sacudiendo nuestro país desde hace ya casi una década y que impide que los jóvenes tengan fácil acceso al mercado de trabajo, tomando la decisión de continuar unos años más sus estudios. Aun así, España queda muy lejos del 11,1 % de media que presenta la Unión Europea en abandono escolar temprano (2015, Eurostat); pero más lejos queda aún de la meta establecida por el programa *Education and Training 2020*, que fija el objetivo de reducir la tasa de abandono escolar temprano al 10% para 2020.

Estas elevadas cifras no solo dificultan el acceso al mercado laboral de la población joven que no cuenta con la formación suficiente, sino que supone una merma de la competitividad en el mercado de trabajo y por consecuencia hace a un país menos productivo. Esto se traduce en desequilibrios entre la población, que amenaza aspectos tan importantes como la competitividad, la cohesión social y el progreso en general del país (Aina Tarabini & Marta Currán, 2007).

6. EL RIESGO DE FRACASAR: ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE GENERAN DESIGUALDAD EN LAS AULAS

Cuando un alumno o alumna decide abandonar el sistema educativo voluntariamente, se debe a que este ya ha experimentado un camino que ha condicionado su decisión. Casi con seguridad, dentro de las características que definen este tipo de alumnado, nos encontramos con

dos claves que son el desinterés y la dificultad. Sin duda, el desinterés y la dificultad para seguir sus estudios día a día están ligados íntimamente, aunque nos será muy difícil clarificar cuál de ellos es el que influye negativamente en el otro y en qué medida lo hace. De cualquiera de las formas, estos dos factores conforman el elemento central de un proceso de salida del sistema educativo, que propicia la aparición de otras conductas derivadas como retrasos, falta de atención, malas notas, indisciplina y absentismo (Mariano Fernández Enguita, Luis Mena Martínez, Jaime Riviere Gómez, 2009).

Es cierto, que, en que la decisión de abandonar el sistema educativo, intervienen varios ámbitos y factores con relación entre sí. Para mostrar aquellos factores que aumentan o suponen un riesgo para que un alumno o alumna abandone, en este trabajo, vamos a separarlos en tres ámbitos distintos: Factores intrapersonales, factores externos y factores asociados al centro educativo y al sistema educativo. Los dos primeros corresponden a la clasificación que realizan Mariano Fernández Enguita, Luis Mena Martínez y Jaime Riviere Gómez, en su libro *“Fracaso y abandono escolar en España”*. En cuanto a la tercera clasificación, está basada en una investigación encabezada por Aina Tarabini (2015), sobre la influencia que ejercen los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes, y que será abordado en el punto 6.3 de este trabajo con más profundidad.

6.1.FACTORES PERSONALES

La revista iberoamericana de educación (CEE, 2009; CES, 2009; Gabinete de Estudios, 2009) destaca, entre los factores personales que condicionan la salida del sistema educativo, los siguientes:

- Falta de interés por parte del alumnado en proseguir sus estudios educativos.
- Baja motivación, derivada, en la mayoría de los casos, por los malos resultados o por la falta de interés de los alumnos y alumnas.
- Una baja autoestima y bajo autoconcepto.
- Baja autopercepción de las propias capacidades por parte de los jóvenes, fomentadas, a veces, por la comparación llevada a cabo en su entorno, por las expectativas de padres, profesorado e iguales, o por los resultados obtenidos a lo largo de su vida académica.
- Bajas expectativas del alumnado de cara a su futuro, ideadas a consecuencia de la baja autopercepción de sus propias capacidades, por las costumbres del estrato social al que pertenece, o la baja autoestima.

6.2.FACTORES EXTERNOS.

Dentro de este apartado, hemos querido aglutinar una serie de puntos que se suceden en el contexto del alumnado y que fomentan el riesgo de fracasar en estos. Diversos autores, como José Saturnino, Fernandez Enguita o Aina Tarabini, defienden que esta serie de factores, entendidos como una serie de circunstancias exógenas a los individuos, generan situaciones de desigualdad de oportunidades entre el alumnado.

En este trabajo nos centraremos en los cuatro factores que nos muestran Mariano Fernández Enguita, Luis Mena y Jaime Riviere, en su libro (*Fracaso y abandono escolar en España*). Estos son: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y el tipo o modelo de familia.

6.2.1 EL ORIGEN SOCIAL

Si nos fijamos en los datos que nos aporta el informe PISA, más del 50% de las diferencias que encontramos en el rendimiento escolar pueden atribuirse al origen social del alumnado, otro 20% puede atribuirse por la composición social del centro y únicamente un 7% por factores pedagógicos y organizativos (Pajares Box, 2002; Entorf y Minoiu, 2005). Los datos no dejan lugar a dudas de que el origen del alumnado, juega un papel clave en el desarrollo de su vida académica.

Antes de la llegada de la L.O.G.S.E (Ley de ordenación general del sistema educativo), existía un debate abierto acerca de los efectos de la escuela y las leyes educativas sobre las características individuales del alumnado, dado que un alumno o alumna accedía al sistema educativo con las diferencias establecidas por su clase social y se convertían en diferencias individuales propias, debido a la capacidad o al desempeño de los alumnos y alumnas, tras ocultar que ambos factores guardan relación con la procedencia social de los niños. Este ambiente crítico propició la puesta en marcha de una serie de reformas educativas, las cuales se concretaron en la LOGSE. Con estas medidas, y la implosión del socialismo real en la época, las voces críticas se fueron diluyendo, al igual que cualquier discurso que denunciase las desigualdades atendiendo a la clase social. Pero el problema no acabó ahí. Los datos más recientes muestran que el fracaso escolar de un joven de clases agrarias (agricultores y jornaleros) es casi del séxtuple del de un joven de clase alta (31,4% vs 5,8%, datos de 2007), por lo que el problema sigue presente (Saturnino, 2007).

Entre los sociólogos existen discrepancias entre la relación fracaso escolar y clase social. Se pueden distinguir, de forma general, dos grandes niveles que explicarían esta relación: unos defienden los aspectos culturales de la clase, como la formación de los padres, (Bernstein 1989; Bourdieu y Passeron 2001), mientras que otros se centran en las diferencias de tipo económico (Goldthorpe 2000).

Para analizar estos dos niveles de fracaso educativo, nos vamos a centrar en Fernández Enguita, Luis Mena y Jaime Riviere, los cuales, en su obra *Fracaso y abandono escolar en España*, emplean cuatro indicadores diferentes y los combinan para representar el riesgo de abandono, tomando datos del cuestionario de PISA de 2009. Los indicadores que emplean son los siguientes:

- El índice de repetición, asociado fuertemente al abandono (Rumber1ger, 1995: CES, 2009:25)
- El número de estudiantes que aspiran a completar la educación postobligatoria.
- Los resultados obtenidos en las pruebas para evaluar las competencias.
- El cuarto indicador es una combinación de los otros tres.

Si tomamos el segundo (la ocupación de los padres) obtenemos los datos que se muestran en el gráfico 3, clasificados en tanto por cien, en base a los indicadores anteriormente citados

INDICADOR	Clase media - Cualificado	Clase media – No cualificado	Clase baja – cualificado	Clase baja – no cualificado
Ha repetido curso	18,4	30,1	37,6	36,2
No aspira a un nivel de post-secundaria.	6,9	12,8	23,5	23,1
Puntuación por debajo de la desviación típica.	10,4	16,6	27,6	28,8
Riesgo elevado de fracaso	22,7	35,6	46,3	44,8

Gráfico 3. Riesgo de fracasar según la ocupación de los padres. FUENTE: *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra social fundación "la Caixa".

La clasificación tomada es la que propone el equipo PISA, de la cual cabe señalar, que no recoge todos los indicadores existentes, ni en cuanto a la clase social, ni lo referente a la complejidad de la estructura de clases; pero muestra claramente la relación entre la clase social y el fracaso educativo. Fernández Enguita, Luis Mena y Jaime Riviere establecen que, atendiendo al riesgo recogido por la variable de conjunto, el 22,7% del alumnado de clases medias presenta un riesgo alto de fracasar, frente al 45% de las clases trabajadoras.

Centrémonos ahora en el primer nivel citado anteriormente, el nivel educativo de los padres y madres del alumnado. Se examinan los mismos datos, pero atendiendo a la nueva variable. Los datos que obtenemos son los recogidos en el gráfico 4.

De nuevo quedan patentes las diferencias. El riesgo de fracaso entre el alumnado cuyos padres no tienen estudios secundarios supera el 50%, mientras que, entre los hijos de

Indicadores de fracaso según el nivel educativo de los padres

En porcentaje

	MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES						
	NINGUNA	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROFESIONAL	BACHILLERATO	UNIV. MEDIOS	UNIV. SUPERIORES
Ha repetido	48,2	37,8	25,5	24,1	29,5	27,7	16,3
No aspira a postsecundaria	39,8	23,8	13,3	13,0	13,1	8,2	5,1
Puntuación por debajo de una desviación típica	43,0	26,7	15,8	17,3	17,8	14,5	9,7
Riesgo elevado de fracaso	62,9	46,2	31,8	31,0	35,0	33,1	20,2

Gráfico 4. FUENTE: *Fracaso y abandono escolar en España. Obra social Fundación "la Caixa".*

universitarios superiores, solo afecta a un 16%. Igual ocurre en la educación postsecundaria; existe una gran diferencia entre las aspiraciones del alumnado (39,8% y 5,1%) y, sobre todo, en los resultados obtenidos en los test de competencias (43% y 9,7%). Si analizamos los datos de forma global, el riesgo de abandono temprano y fracaso afectan al 63% de los hijos de padres y madres sin estudios y al 20% de los hijos de padres y madres con estudios superiores.

En base a los datos que manejamos, podemos decir que el efecto del nivel cultural de los padres parece ser mayor que el de los recursos económicos (Nash 2003); pero esto no es del todo correcto, ya que los recursos económicos como indicador trasciende de sus propios límites y ejerce influencia sobre el nivel educativo de los padres.

6.2.2 GÉNERO Y FRACASO

Cuando nos fijamos en los datos que nos arrojan las estadísticas más recientes, no se puede negar que el fracaso escolar y el abandono temprano afecta sobre todo al sexo masculino. El acceso de las mujeres a la educación a la educación formal, les ha hecho tener más expectativas sociales, laborales y personales, y su mejor desempeño académico forman parte de un sistema estratificado (Buchmann, DiPrete y McDaniel, 2007). Para explicar este fenómeno algunos autores defienden que lo más coherente es asumir que durante la pubertad se favorece el mantenimiento de la disciplina, la atención y el orden de trabajo entre las chicas de manera más efectiva que entre los chicos (Harris, 1998). Por supuesto que también existen otras razones para concluir que parte de las diferencias se deben a procesos de socialización en roles diferentes, aunque solo sea para establecer diferencias como, por ejemplo, que las mujeres de un aula presentan un comportamiento menos conflictivo que un hombre de la misma. También

hay motivos para concluir que las mujeres desarrollan una serie de habilidades de forma más temprana que los varones, como las de tipo lingüístico (Gil-Verona, 2003), y presentan un mejor desempeño en los procesos de aprendizaje si lo comparamos con las capacidades espaciales o formales.

Si tomamos de nuevo los indicadores mostrados en el apartado anterior como referencia (Fernández Enguita, Luis Mena & Jaime Riviere, 2010), nos encontramos que los datos que nos

Indicadores de riesgo de abandono según el sexo del alumno

En porcentaje

		SEXO	
		MUJER	HOMBRE
Ha repetido	De cada sexo	42,0	58,0
	Del grupo	23,7	33,8
No aspira a postsecundaria	De cada sexo	38,1	61,9
	Del grupo	10,8	18,2
Puntuación por debajo de una desviación típica	De cada sexo	43,3	56,7
	Del grupo	16,1	21,7
Riesgo elevado de fracaso	De cada sexo	42,7	57,3
	Del grupo	29,4	40,7

Gráfico 5. FUENTE: *Fracaso y abandono escolar en España. Obra social Fundación "la Caixa"*.

arrojan los informes PISA de 2009 (gráfico 5) es que las chicas presentan una ventaja sobre los chicos, aunque no en la misma proporción. Es decir, si atendemos al índice de repetición, la probabilidad de que ellos lo hagan es diez veces mayor a ellas, y lo mismo ocurre con el alumnado

que no aspira a un título postsecundario, donde la diferencia es de hasta ocho puntos. También en los resultados de los test de competencias las mujeres muestran más éxito que los varones (Pajares Box, 2002).

Si analizamos todos los indicadores en subconjunto, nos encontramos que el 40% de los chicos se encuentra en riesgo de fracasar frente a un 29% de las chicas. Aparte de que existe una mayor proporción de hombres que abandonan, estos lo hacen de forma más temprana que las mujeres. Esta situación también se añade que el abandono temprano provoca que el alumnado salga de la escuela sin títulos que respalden su entrada al mercado laboral, por lo que podemos señalar que el abandono masculino está más ligado a la incorporación al mercado de trabajo que el femenino, dado que algunos puestos en sectores como la construcción o la agricultura no requieren de una formación específica (obreros y albañiles no cualificados), y son trabajos asociados tradicionalmente al hombre. Hasta la llegada de la crisis, muchos de los alumnos que abandonaban el sistema educativo lo hacían para trabajar en alguno de estos sectores, los cuales estaban al alza, no requerían cualificación especial y demandaban la mano de obra de, sobre todo, hombres. A esta misma situación, podemos atribuir el descenso de las tasas de abandono en los últimos años, que desde que estalló la crisis y se complicó el acceso al mercado laboral, no han dejado de mejorar.

6.2.3 ETNIA Y NACIONALIDAD

Como sabemos, algunos colectivos o grupos sociales presentan tasas de fracaso y abandono escolar más elevadas que otras. En España nos encontramos el caso, por ejemplo, de los gitanos, colectivo que presenta unas características comunes. En la mayoría de comunidades y familias gitanas tienen una visión de la escuela en la que se acostumbra abandonar los estudios alrededor de los 14 o 15 años de edad e incluso antes, lo cual supone un fuerte obstáculo en su proceso de escolarización (Enguita, 1999).

Otra situación que se ha dado en España es la llegada masiva de inmigrantes con mucha rapidez y de características muy heterogéneas. En este grupo social encontramos altas tasas de abandono, y más concretamente entre los inmigrantes procedentes del Sur.

El número de alumnos extranjeros, matriculados en la enseñanza obligatoria, ha crecido notablemente en las últimas décadas. Esto se debe a que casi un 20% de la población inmigrante es menor de edad, lo que ha dado lugar, junto con las bajas tasas de natalidad registradas en España, a un crecimiento continuado de estudiantes extranjeros matriculados, a pesar de que, a partir del año 2008, se produzca una disminución de la llegada de familias inmigrantes debido a la crisis económica.

Una de las hipótesis que se barajan para dar explicación a las tasas de fracaso y abandono escolar entre alumnado extranjero, es que el hecho de que estos estudiantes fracasen no está asociado tanto a su extranjería, sino a su nivel socioeconómico (Colectivo Ioé, 2002). Si analizamos la situación desde esta perspectiva, se podría llevar a la conclusión de que el alumnado inmigrante forma parte de una visión extrema de los problemas que presentan los sectores del trabajo menos cualificados, en los cuales suelen trabajar los padres de este alumnado. Pero, sin embargo, cuando atendemos a las diferencias en base a la clase social, esta idea se queda sin argumentos. Un alumno inmigrante, en la misma situación de riesgo social que un nativo español, obtiene peores resultados.

También existe una explicación basada en tres factores, que combinados, multiplican su efecto (Fernández Enguita y Terrén, 2008; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008).:

- **El proceso migratorio** en sí mismo con los costes que acarrea, tanto a nivel cultural como personal, lo que puede provocar desestabilidad.
- **No hablar la lengua del país receptor.** Esto es una dificultad claramente, pero es superable, a no ser que existan barreras que lo compliquen y lo dificulten. En principio,

el alumnado inmigrante se podría adaptar al trabajo en clase de forma tan efectiva como los nativos.

- El alumnado extranjero **tiene interiorizado la metodología de su país** de origen, manejan unos contenidos distintos, presentan un determinado nivel escolar y tienen adquiridas unas determinadas competencias.

Pero para trabajar con todos los factores nombrados hasta ahora, hay que distinguir entre alumnado nativo, alumnado inmigrante de segunda generación y alumnado nacido fuera de España (no nativos). Para continuar con la línea de trabajo que hemos seguido en los anteriores apartados, tomamos de referencia los indicadores especificados en primer apartado de este

Indicadores de riesgo de fracaso según el origen

En porcentaje

	ORIGEN		
	NATIVOS	SEGUNDA GENERACIÓN	NO NATIVOS
Ha repetido	28,3	31,7	35,3
No aspira a postsecundaria	14,3	26,6	15,0
Puntuación por debajo de una desviación típica	18,0	23,8	37,6
Riesgo elevado de fracaso	34,1	40,9	55,1

Gráfico 6. FUENTE: Fracaso y abandono escolar en España. Obra social Fundación "la Caixa".

epígrafe (Fernández Enguita, Luis Mena y Jaime Riviere, 2010). Si confrontamos los datos que nos aportan los informes PISA (2009) en relación a la etnia y la nacionalidad (tabla 6) obtenemos que en España el

alumnado inmigrante presenta unas tasas más elevadas de repetición (un 35,3%), en comparación al alumnado nativo (28,3%), condicionado, tal vez, por la clase social. Esto supone que aproximadamente un tercio del alumnado inmigrante de más de 15 años ha repetido algún curso, frente a un 27% de los nativos. En cambio, si nos fijamos en el alumnado que no aspira a continuar sus estudios, nos encontramos que los inmigrantes y los nativos presentan cifras similares, mientras que el alumnado que peor resultados obtiene en las pruebas de competencias es el inmigrante.

En general, el alumnado de segunda generación, presenta unas tasas de riesgo de abandono similares a las de los alumnos nativos pertenecientes a las clases trabajadoras. En contraposición, los no nativos muestran altas tasas de repetición y puntuaciones bajas en las pruebas. Parece ser, que las aspiraciones entre nativos y no nativos no difieren demasiado, pero existe una gran brecha si atendemos al rendimiento mostrado en las pruebas de competencia. Se puede concluir pues, que el alumnado de segunda generación presenta los mismos factores de riesgo de fracaso y abandono que los nativos, y que las diferencias que encontramos se deben a su origen social.

También existen otras ideas que sostienen que las diferencias entre alumnado nativo y de segunda generación se deben a la asimilación de las diferencias culturales, transmitidas dentro del núcleo familiar.

6.2.4 TIPO DE FAMILIA

La situación que se vive dentro del núcleo familiar del alumnado es un factor importante a la hora de hablar de fracaso y abandono escolar. Generalmente, la respuesta que tiende a dar el alumnado preadolescente a los cambios bruscos en el modelo de convivencia en el ámbito familiar es negativa. Está claro que no podemos juzgar un modelo familiar u otro, ni establecer uno solo como el idóneo, pero la realidad que arrojan los datos es que las familias monoparentales son el resultado de experiencias dolorosas, y en algunos casos desestructurantes, que parecen incidir en el rendimiento escolar del alumnado. Cabe destacar que, la ausencia de uno de los padres, progenitores con experiencias traumáticas, el empobrecimiento ligado a la disolución de la familia como tal, y la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar, como la violencia, son factores de riesgo que pueden llevar al abandono o el fracaso en la escuela.

Los datos que nos ofrece el informe PISA (2009), combinados con los indicadores con los que hemos trabajado durante este trabajo (Fernández Enguita, Luis Mena & Jaime Riviere,

Diversos indicadores de riesgo de fracaso según el tipo de hogar

En porcentaje

	TIPO DE HOGAR			
	NUCLEAR	MIXTO	MONOPARENTAL	OTROS
Ha repetido	27,4	34,2	33,7	36,8
No aspira a postsecundaria	13,9	17,2	16,1	19,5
Puntuación por debajo de una desviación típica	17,6	19,4	23,5	34,9
Riesgo elevado de fracaso	33,2	39,4	41,4	51,9

Gráfico 7. FUENTE: *Fracaso y abandono escolar en España. Obra social Fundación "la Caixa".*

2010), nos muestra la realidad del riesgo de fracaso, según el modelo familiar como tal. En la tabla 7 se hace una distinción entre familia nuclear, los hogares mixtos (que están constituidos por

uno de los progenitores y otra persona que no sea un familiar consanguíneo del alumno o alumna), familia monoparental, y otros tipos.

La realidad que nos transmiten los datos que se muestran es que el riesgo de fracaso es mayor entre todo aquel alumnado que proviene de núcleos familiares no conyugales, y aunque diferencias no son especialmente notorias, existen. La brecha se agranda cuando hablamos de las familias enmarcadas dentro del apartado “otros”. Estos últimos aglutinan hogares colectivos,

jóvenes en convivencia con otros familiares que no son padres o padrastros, alumnos que provienen de centros de acogida, los que viven en hogares complejos sin sus progenitores. etc. En estos casos los riesgos de fracaso se disparan, alcanzar al 52% de estos alumnos.

Por lo que podemos concluir, que el modelo de familia nuclear es el que menos riesgo de fracaso escolar presenta, siendo los hogares desestructurados y los que se encuentran en riesgo de exclusión social, los que presentan un índice más preocupante.

6.3 INFLUENCIA QUE EJERCEN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Además de los factores externos que se han mencionado en apartados anteriores, algunos autores como Ferguson, Rumberger y Enguita, mantienen la posición de que también desde el seno de la escuela se puede ejercer una presión que lleve al alumnado a abandonar su formación. Ferguson (2005), es uno de los principales representantes de esta posición, junto con Rumberger (2001) o Fernández Enguita (2010), los cuales conforman algunos de los antecedentes sobre este enfoque.

Los estudios de estas figuras se centran, sobre todo, en analizar el fracaso escolar desde dentro; cómo lo percibe el alumno, cómo la escuela y sus agentes intervienen, capacidad del entorno escolar para condicionar las decisiones de los jóvenes, etc. Rumberger (2011) afirma que los estudios que analizan el “factor escuela” sobre los resultados de los estudiantes son muy numerosos, pero los estudios que analizan su efecto sobre el abandono escolar son muy escasos. También Van Houtte y Van Maele (2012) defienden la necesidad de seguir analizando el papel de los contextos en los que se produce el éxito o el fracaso de un estudiante, ya que señalan que los resultados educativos de un estudiante están en vinculados con los elementos estructurales y la relación con el contexto. Los estudiantes no seleccionan el medio sin más, toman sus decisiones en base a su percepción sobre las oportunidades que tienen, sus experiencias previas y sus opciones para el futuro.

Por ello, es vital analizar el papel que juegan los centros educativos y el profesorado en la toma de las decisiones de los estudiantes, en la percepción de sus oportunidades de éxito, fracaso y/o abandono escolar temprano (Enguita, 2010; Rumberger, 2011).

Aina Tarabini (2015) encabeza uno de los estudios más recientes sobre la influencia que ejercen los centros educativos en las decisiones formativas de los jóvenes estudiantes, el cual hemos tomado como punto de apoyo para este epígrafe. En el establece una serie de circunstancias que se dan en los centros educativos y que condicionan el futuro del alumnado.

Entre estas destacamos la composición social de un centro y la titularidad de este, la atención a la diversidad y las expectativas del profesorado como situaciones de más peso.

6.3.1 COMPOSICIÓN SOCIAL Y TITULARIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Cuando hablamos de composición de un centro, es posible distinguir entre dos grandes grupos de centros:

- **Centros homogéneos:** son centros que reciben alumnado con unas características socioeconómicas similares, por ejemplo, un centro que recibe únicamente alumnado procedente de clase obrera o trabajadora
- **Centros heterogéneos:** acogen alumnado diverso como, por ejemplo, alumnado de clase media y clase trabajadora.

La composición de un centro educativo nos puede mostrar el reflejo de su entorno más próximo, pero también tiene una determinada capacidad de acción, de reacción, de resistencia. Tomando esta visión, Gay (2002) plantea que se dote a los centros de las herramientas necesarias para formar a sus docentes cultural y socialmente de forma responsable, de modo que sean capaces de dar respuesta a la diversidad que se encuentra en las aulas, y sean capaces de paliar los efectos negativos que el entorno próximo ejerce sobre el alumnado.

Por otro lado, numerosos autores han mostrado interés por analizar los efectos de la titularidad de los centros educativos sobre el rendimiento del alumnado. Algunos de ellos son Mancebón (2012), Calero y Escardíbul (2007) o Muñiz (2008).

Las diferencias que observamos en rendimiento del alumnado cuando atendemos a la titularidad del centro en España es amplia. La principal causa de este suceso es perfil del alumnado escolarizado en los centros públicos y privados. Un hecho destacable en los últimos años, es la fuga de alumnado de clase media de los centros públicos hacia los centros privados (concertados). Para explicar esta realidad atendemos a tres factores:

- Los buenos resultados que muestra el alumnado de los centros educativos concertados en comparación con los centros públicos españoles. Esto provoca que las familias se cuestionen la calidad de la enseñanza pública.
- Los centros públicos han sido los principales receptores de alumnado extranjero durante estos últimos años, lo que ha podido provocar que los resultados promedio que muestran su alumnado sean menores.

- El desarrollo económico de las últimas décadas ha traído consigo una mejora del nivel de vida de las familias, las cuales han podido considerar escolarizar a sus hijos e hijas en la red de colegios privados-concertados.

Si analizamos los hechos, vemos que la composición social de un centro educativo puede presentar relación con su titularidad. Desde el entorno, se puede etiquetar a un centro como “bueno” o “malo” en función de los resultados de su alumnado, lo cual ya está creando una serie expectativas sobre el mismo. Sería como decir que un alumno o alumna tendrá más probabilidades de éxito en un centro cuyo alumnado muestre unos buenos resultados promedio, que en uno cuyos resultados sean menores. Por lo que estamos asociando la idea de éxito o fracaso a la composición social de un centro. Esta misma idea podemos extrapolarla al hecho de estudiar en un centro privado o en uno público.

6.3.2 *MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD*

César Coll (2000) dice que la respuesta educativa a la diversidad consiste en detectar qué ayudas necesitan los estudiantes para progresar en su aprendizaje y utilizar los recursos de ayuda disponibles de acuerdo con las necesidades detectadas.

Por lo tanto, un buen modelo de atención a la diversidad ha de tener la capacidad para ofrecer a los estudiantes las ayudas que requieran, haciendo uso de distintos recursos curriculares pedagógicos, didácticos y organizativos, en función de las características personales propias de cada uno de los alumnos y alumnas.

Uno de los problemas que encontramos en este aspecto, es que el profesorado suele estar muy limitado por escasez de recursos, tanto humanos, como didácticos y organizativos, por lo que a veces no dispone de las herramientas ni de la formación necesaria para atender al alumnado como requiere, provocando que el alumno o alumna fracase y abandone.

Aina Tarabini (2015) pone de manifiesto la necesidad de no desvincular los mecanismos de atención a la diversidad de la composición social de los centros educativos. Se tiene que atender al alumnado en función de sus características, las cuales, a su vez, componen la realidad de un centro. Dupriez (2008) nos dice que las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros educativos no son ajenas a la composición social, ya que muchas de ellas encuentran justificación cuando analizamos la realidad del contexto al que pertenece el alumnado escolarizado.

6.3.3 EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO

Según Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (2015) la actitud y conducta del profesorado, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del estudiante, influyen de una manera determinante en la creación de un concepto académico positivo o negativo del alumno.

En el docente se encuentran una serie de expectativas sobre el alumno y sobre sí mismo, por lo que no es un agente plenamente objetivo en el proceso educativo. Está condicionado por la experiencia vivida durante su recorrido profesional y el entorno sociocultural que le rodea. Un maestro o maestra establecerá unas expectativas más favorables sobre aquel alumnado que se acerque más a su modelo, y subestimaré aquel que se aleje de este, lo que da lugar a que condicione la forma de trabajar y evaluar a estos alumnos y alumnas. A este fenómeno se le conoce como efecto “*Pigmalión*” (Rosenthal y Jacobson, 1980).

Existen estudios, Jordán (1996), Aina Tarabini (2015), que muestran la predisposición del profesorado para clasificar al alumnado en función de su origen social. Esta visión encasillada interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en el aula entre el docente y el alumnado, afecta al proceso de socialización de los niños/as dificultando la integración, creando una serie de expectativas negativas sobre el mismo que afectan a su autoconcepto y autoestima.

Por lo cual, no podemos obviar que el profesorado juega un papel vital a la hora de intervenir ante el fracaso o el abandono de un alumno o alumna. Al igual que puede el responsable de que un alumno o alumna tenga éxito en su vida escolar, también puede ser el causante del fracaso. El docente de hoy en día tiene que adaptar su metodología y reforzar su trabajo, a la vez que ha de renovar su formación, y aclimatar sus condiciones laborales a lo que el contexto reclame. Es cierto que la labor del profesorado se ha dificultado en las últimas décadas. El hecho del alumnado sea cada vez menos homogéneo por la llegada de inmigrantes y la integración escolar plena de toda la población en edad escolar, hace mucho más dificultosa la labor de enseñar.

7. LA DIMENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

Para entender la preocupación que genera el fracaso y el abandono escolar en nuestro país, hemos de hacer un análisis de la realidad que nos encontramos dentro de los distintos niveles educativos, y de la posición de España dentro de Europa como país miembro. Eso mismo es sobre lo que vamos a tratar en este apartado, donde en las siguientes páginas daremos los datos y estadísticas más relevantes en torno a la situación que estamos analizando.

7.1 EDUCACIÓN PRIMARIA

Cuando hablamos de la educación primaria, todavía no asociamos esta etapa educativa con el fracaso escolar ni el abandono. Ante una escolarización plena (prácticamente del 100% en 2015), los porcentajes de fracaso que nos arroja esta etapa son tan bajos, que nos incita a fijar nuestra atención únicamente en la educación secundaria, y por consecuencia en la LOGSE, que fue la reforma educativa que introdujo el esquema de enseñanza que, a día de hoy, mantiene su esencia. Pero la realidad es que todo empieza en la etapa de educación primaria. Durante esta etapa se perfilan la mayoría de las carencias que el alumnado mostrará en la ESO; es el punto de partida en el que un alumno o alumna inicia el camino hacia el fracaso escolar.

Esta etapa educativa tampoco puede presumir de quedar exenta de fracaso. Una media que se emplea para conocer los resultados en los distintos niveles educativos es la *tasa de idoneidad*. Esta tasa nos muestra el porcentaje de alumnado que está matriculado en el curso académico que por edad le corresponde.

Las tasas de idoneidad que arrojan que, en España, en el año 2014 el 93,6% del alumnado estaba en el curso que les correspondía a los 8 años, el 89,4 a los 10 años, y el 84,4 a los 12 años. La tendencia que podemos observar en el gráfico 8, es que este indicador se va viendo resentido con el paso de los cursos escolares, debido principalmente a la repetición de curso.

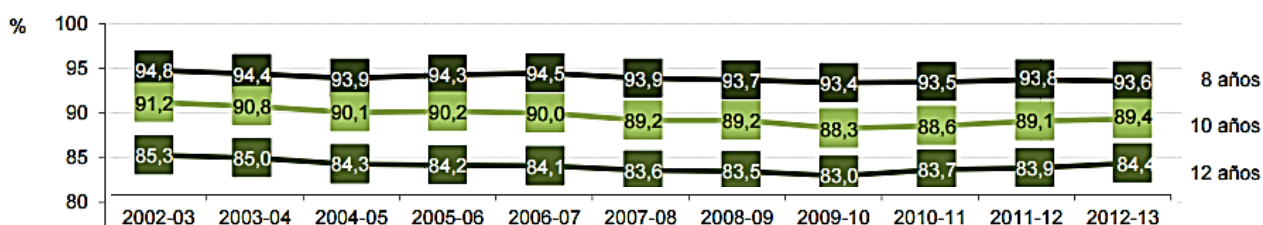


Gráfico 8. Tasa de idoneidad en España (2014). Datos y cifras del curso 2014-15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las tasas de repetición que encontramos en los distintos ciclos de educación primaria en el año 2014 son del 4,7% para el primer ciclo, 4% para el segundo, y 4,5% para el tercero.

7.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA

La etapa de educación secundaria, está compuesta por dos niveles: la educación secundaria obligatoria (E.S.O), y la educación secundaria postobligatoria (Ciclos FP y bachillerato). En este análisis, nos centraremos únicamente en la E.S.O, ya que es durante este periodo formativo

donde cambian sustancialmente las cosas, encontrándonos una realidad en la que más un 25% del alumnado llega a 4º curso de la E.S.O con retraso si atendemos a la tasa de idoneidad.

En el año 2014, la tasa bruta de graduados en E.S.O fue del 75,4%, donde la diferencia entre las tasas de mujeres y hombres que se gradúan en ESO fue de algo más de 10 puntos a favor de ellas. Pero estamos hablando de datos brutos; si realizáramos un estudio mucho más profundo, encontraríamos que no todo el alumnado ha seguido la misma ruta para lograr acabar la etapa educativa. Algunos se han desviado de la vía ordinaria porque previamente han fracasado en ella, y han continuado su formación en programas de diversificación curricular o de cualificación profesional.

La tasa de repetición muestra una tendencia a la baja durante los últimos cursos escolares (grafico 9), sobre todo desde el curso 2008-2009, año que comenzó la crisis económica y donde comenzó acentuarse la mejora en este aspecto. Los datos que nos arroja el último informe del MEC nos dicen que la tasa de repetición del 13% en 1º de la ESO, del 11,7% en segundo, del 12% en tercero, y del 10% en cuarto.

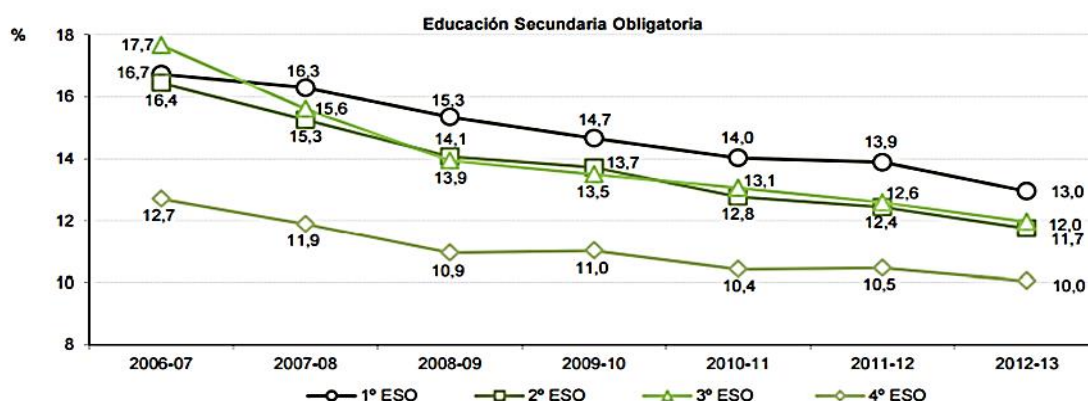


Gráfico 9. Tasa de repetición en E.S.O (2014). FUENTE: Datos y cifras del curso 2014-15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aunque observamos una mejora en los datos de la serie histórica, los datos que obtenemos siguen siendo preocupantes, lo cual se hace un problema de mayor envergadura cuando los confrontamos con la media de la unión europea.

7.3 OBJETIVOS POLITICOS DE LA UNIÓN EUROPEA

Aunque la Unión Europea no tiene competencias explícitas en cuanto a educación se refiere en nuestro país, desde la estrategia de Lisboa, llevada a cabo en el año 2000, se ha fomentado la cooperación política en materia de educación, estableciendo una serie de objetivos comunes para los países miembros, plasmados en los acuerdos de “Educación y formación 2010” y,

después, mediante "ET 2020", el marco estratégico de cooperación europea en educación y formación

Europa dio luz verde a este último acuerdo a través del consejo de Ministros de la Unión Europea, celebrado el día 12 de mayo de 2009, en donde decidió adoptar el nuevo Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Entre los objetivos más identificativos de este marco estratégico podemos destacar algunos como: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, e incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial.

En cuanto a materia educativa, a continuación, se muestran algunos de los objetivos que este nuevo marco fija, los cuales deberían de alcanzarse antes de 2020:

- Tasa de abandono escolar por debajo del 10%.
- Que al menos el 40% de los ciudadanos de entre 30 y 34 años hayan cursado con éxito un nivel educativo terciario.
- El alumnado de 15 años con problemas en comprensión lectora, ciencias o matemáticas no ha de superar el 15%.
- Que el 95% del alumnado entre cuatro años y la edad de comienzo de la Educación Primaria, participen en educación infantil.
- Tasa de empleo de, al menos, el 82% entre de los jóvenes de 20-34 años que hayan finalizado su formación.
- Al menos el 15% de la ciudadanía que ha finalizado su formación y se encuentra en edad laboral, participe en programas de formación continua.
- Al menos, que el 20% del alumnado que ha cursado estudios superiores o de FP haya realizado una estancia en el extranjero.

Pero la realidad de lo que nos encontramos en España a día de hoy, dista mucho de los objetivos que se plantean desde la UE para 2020 (Gráfico 10). Y no solo distan de los objetivos planteados, sino también lejos del promedio del resto de los países miembros de la unión,

aunque en los últimos años se haya producido una sensible mejora en los datos de abandono y formación que arroja nuestro sistema educativo.

INDICADORES ET 2020 CON PUNTO DE REFERENCIA				2012		PUNTOS REFERENCIA	
		Edad	Año de Datos	ESPAÑA	UE	ESPAÑA	UE
1. Participación en educación infantil		4	2012	97,0%	90,8%	100%	95%
2. Competencias básicas	Comprensión lectora	15	2009	19,6%	19,6%	15%	15%
	Matemáticas			23,7%	22,2%	15%	15%
	Ciencias			18,2%	17,7%	15%	15%
3. Competencia en lenguas Extranjeras	Nivel B1 o superior	15	2011	26,7%	43,5%	--	50%
	% matriculados CINE 2	CINE 2	2011	40,2%	60,8% ⁽¹⁾	--	75%
4. Abandono temprano de educación y formación		18-24	2012	24,9%	12,8%	15%	10%
5. Titulación en educación superior		30-34	2012	40,1%	35,8%	44%	40%
6. Formación a lo largo de la vida.		25-64	2012	10,7%	9,0%	15%	15%
7. Tasa de empleo de los graduados (CINE 3 a 6)		20-34	2012	62,4%	75,7%	..	82%
8. Movilidad	Educación Superior	CINE 5-6	2011	3,2%	7,0%	--	20% ⁽²⁾
	FP grado medio	18-34	2011	1%	0,7%	--	6% ⁽²⁾

Gráfico 10. Objetivos 2020 y situación española (2012). FUENTE: UE: objetivos 2020. Instituto Nacional de la Evaluación Educativa.

8. ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA. DATOS Y DIFERENCIAS TERRITORIALES.

8.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

Si una cosa caracteriza el sistema educativo español es el continuo cambio. Desde el sistema educativo instaurado durante el franquismo (LGE), las políticas se han ido sucediendo en una espiral de continuo cambio, sin dejar al margen el tema del fracaso escolar. Muchos han sido los intentos de instaurar políticas para combatirlo, las cuales han resultado escasamente efectivas

Uno de los problemas asociados a nuestro sistema es este continuo cambio de políticas, que se modifican y diseñan para cuadrarlas al ideal de educación que tiene el partido político de turno que gobierna. Dale decía (1989) que el sistema educativo es la expresión de lo que se

desea, se considera legítimo y se considera necesario en la sociedad en un momento histórico determinado. Por tanto, podríamos etiquetar a cada una de las distintas políticas educativas a los diferentes gobiernos que se han ido sucediendo desde la transición hasta nuestros días, adaptadas al contexto y a las necesidades que tenía la sociedad en los distintos momentos.

Las políticas educativas han ido cambiando y evolucionado, pero todas presentan una serie de problemas comunes. Si atendemos a la perspectiva política, el enfrentamiento tradicional entre la izquierda y la derecha en cuanto a la igualdad de oportunidades y la libertad de enseñanza, añadido a la situación de centralidad de la política educativa contra las aspiraciones y deseos de algunas autonomías con tener un papel clave en el diseño de los currículos educativos, crea un escenario difícil que condena a las políticas educativas a ser de mandato; es decir, durará lo que dura el gobierno del grupo político que la ha puesto en marcha, dado que el siguiente las derogará o sustituirá.

La falta de consenso entre fuerzas políticas es histórica. El primer intento de regular el derecho a la educación fue llevado a cabo en 1980 por la UCD (LOECE), pero esta fue recurrida por otras fuerzas políticas y nunca llegó a entrar en vigor.

En 1982 se produjo un cambio de gobierno y el partido que ganó las elecciones (PSOE) lo hizo con el margen necesario para aprobar leyes sin tener que contar con la aprobación de otras fuerzas políticas. Durante estas legislaturas del partido socialista (1982-1996) se desarrollaron e instauraron la LRU (Ley de Reforma Universitaria), la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y la LOPEGC (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros). La LOGSE incluyó

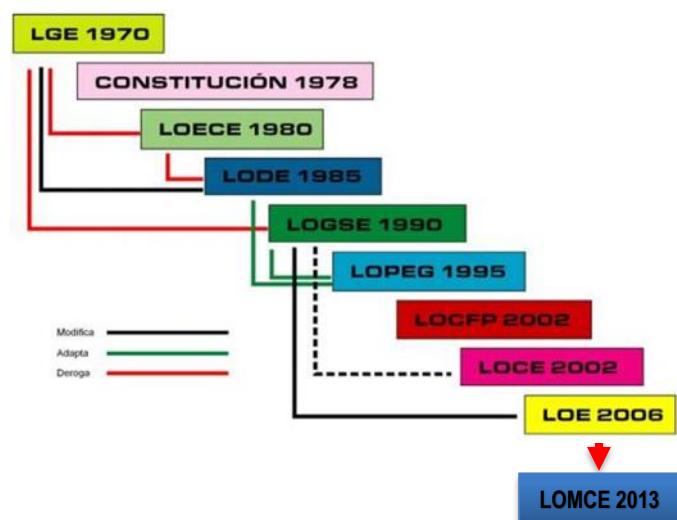


Gráfico 11. Leyes educativas en España desde 1970. FUENTE: <http://www.ampalacaridad.es/index.php/legislaci%C3%B3n-y-normativa/85-generaci%C3%B3n-autom%C3%A1tica-desde-el->

una batería de medidas para reducir el abandono temprano y el fracaso escolar. Entre ellas podemos destacar: la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la puesta en marcha de una enseñanza comprensiva, que incluía las medidas de atención a la diversidad del alumnado, el desarrollo de departamentos de orientación, programas de garantía social, la aparición de la optatividad en la ESO, y la atención a las necesidades

específicas de apoyo educativo. Sin duda, esta ley supuso un cambio sustancial en cuanto a la organización escolar; se centró en un nuevo modelo que dejaba de primar el éxito a través de los resultados individuales para centrarse en uno en que todo el alumnado alcanzara al logro de los objetivos mínimos planteados.

El nuevo cambio de gobierno se produjo en 1996 (PP), y durante estas legislaturas se modificó la situación legal previa a través de la LOU (Ley Orgánica de Universidades) y la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) que derogaba la LOGSE y nunca llegó a implementarse por completo.

En 2004, se vuelven a invertir las tornas y vuelve a gobernar el partido socialista (2004-2011), que recupera la esencia de la LOGSE a través de una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en la cual se introducen nuevas medidas contra el fracaso escolar:

- Se adoptan una serie de medidas de atención a la diversidad, concretadas en medidas de tipo ordinario y específicas (ambas son las mismas que incluirá posteriormente la LOMCE, por lo cual serán detalladas más adelante).
- Introduce la evaluación por competencias.
- Se modifican los programas de garantía social de la LOGSE, que evolucionan en programas de diversificación curricular (se adapta el currículo de la ESO para facilitar la obtención del título) y programa de cualificación profesional inicial (que permite prepararse para obtención del título en ESO y pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio).

El último cambio de gobierno se produjo en las elecciones de 2011, donde el Partido popular obtuvo mayoría absoluta y aprobó una nueva polémica ley de educación (LOMCE). Se califica de polémica por la batería de medidas que incluye, siendo una ley que se aleja de la línea comprensiva de la LOGSE y la LOE, y porque se aprobó sin contar con el apoyo de la opinión pública ni de la oposición, lo cual hace prever que, tan rápido se produzca un cambio en el gobierno en España, esta será derogada.

Esta nueva ley educativa (LOMCE, 2013) contempla en su articulado una serie de actuaciones metodológicas para que los procesos de enseñanza se adapten lo mejor posible a las características individuales de cada uno de los estudiantes, y reducir en la medida de lo posible el fracaso de estos. Dentro de estas actuaciones podemos hacer una diferenciación. Por un lado, encontramos medidas de carácter general, centradas en ofrecer, por parte de las administraciones, los recursos y materiales necesarios para acceder al currículo ordinario, y

medidas de carácter específico y los programas, que requieren modificaciones en algunos elementos del currículum o en su organización.

El artículo 71 de la LOMCE establece que *“(1) serán las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social [...]”*.

Dicho esto, y volviendo a la diferenciación mencionada con anterioridad, cabe señalar que medidas concretas de atención a la diversidad incluyen el marco legislativo actual, para combatir la exclusión del alumnado y en consecuencia el fracaso escolar.

MEDIDAS DE APOYO ORDINARIO

Dentro de este grupo encontramos una serie de medidas de carácter organizativo y que no suponen la modificación del currículum. Podemos destacar:

- Refuerzo individual en grupo ordinario, a través de profesorado complementario o material adaptado.
- Agrupamientos flexibles que permita el refuerzo a un grupo de alumnado concreto, con características similares.
- Agrupamiento de materias por contenido para aquel alumnado que presente problemas de adaptación al aula.

MEDIDAS DE APOYO ESPECÍFICO

En este grupo encontramos una serie de medidas que necesitan la modificación del currículum ordinario para su puesta en marcha. Las más destacables son:

- Aulas de acogida y programa de idioma para extranjeros, destinadas sobre todo para el alumnado que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo y no habla el idioma.
- Adaptaciones curriculares individuales, que se realizan para adaptar el currículum ordinario a las necesidades del alumnado.
- Programas de enriquecimiento, que permitan al alumnado aventajado aprovechar su potencial.

- Escolarización en un centro escolar específico, que se adapte a las necesidades y cuente con los recursos necesarios para atender al alumnado con unas características perfectas.
- Agrupamientos flexibles en una o más áreas, que implica el cursar una o más materias en el curso inmediatamente superior si fuera necesario.
- Flexibilización en la escolarización por niveles, que permita que un alumno o alumna avance de curso si es necesario.

PROGRAMAS

El marco legislativo también contempla la puesta en marcha de una serie de programas durante la edad escolar obligatoria, que se ajuste a los requerimientos y necesidades del alumnado. Estos son:

- Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), en el primer ciclo en los cursos de 2º y 3º. Estos programas sustituyen a los antiguos de diversificación curricular, y su objetivo es que el alumnado curse el cuarto curso de la E.S.O por vía ordinaria.
- Ciclos iniciales de Formación Profesional (FP Básica), que sustituyen a los antiguos PCPI, permiten que el alumnado que curse FP Básica no habilitante, donde al finalizar, podrán presentarse a las pruebas externas para obtener el graduado en la ESO o pasar a FP de Grado Medio.
- Itinerarios en cuarto de la ESO, en donde el alumnado tendrá dos opciones: el itinerario que conduce a Bachillerato o el que conduce a Formación Profesional de Grado Medio.

Estas medidas de intervención son, a modo general, las que incluye la legislación educativa actual en nuestro país. Como observamos, son actuaciones dirigidas al alumnado de secundaria, cuyo fin es paliar el fracaso escolar más que prevenirlo.

En cuanto a los resultados de las distintas leyes, hemos de decir que ninguna de ellas se puede atribuir el mérito de reducir el fracaso escolar ni el abandono educativo temprano. Aunque bien es cierto que en los últimos años estamos siendo testigos de una mejora progresiva en las tasas de abandono, pero este hecho se atribuye más bien al difícil acceso al mercado laboral, que desde el inicio de la crisis se ha acentuado, provocando que los jóvenes prolonguen algunos años su formación ante la imposibilidad de encontrar un trabajo.

Por otro lado, la nueva reforma acaba con programas como el PCPI o diversificación curricular que creó la LOE, y que facilitaba que aquel alumnado con problemas alcanzara la titulación básica antes de abandonar. Estos han sido sustituidos por otros que no garantizan la

consecución del título y se alejan de la línea comprensiva de la anterior legislación. Además, la LOMCE, establece reválidas al final de cada uno de los niveles educativos, lo que, sin duda, más que favorecer la continuidad de los estudiantes, lo que provoca es que se les seleccione y estigmatice, haciendo la educación menos individualizada.

Pero otro problema es el continuo cambio de leyes educativas, que supone un lastre más para nuestro sistema. Como hemos señalado con anterioridad, esta nueva ley está sumergida en un contexto de rechazo generalizado y no es difícil imaginar que ocurriría cuando se produzca un cambio de gobierno, o cuando el que la ha impulsado no cuente con los escaños necesarios en el congreso para mantenerla. Entre las voces críticas, resalta la voluntad de las nuevas fuerzas políticas que reclaman un cambio y abogan por llevar a cabo un gran pacto por la educación. Seguramente sería la solución más acertada a un problema con décadas de arrastre, que ayudaría enmendar la inestabilidad de un sistema que desorienta tanto a docentes como a discentes.

8.2 DESEQUILIBRIO ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Hasta ahora, hemos analizado la realidad del fracaso escolar atendiendo a nivel estatal, pero la realidad es que España es un estado conformado por varias comunidades autónomas, las cuales presentan unas características propias y una realidad social, y además cuentan con competencias para legislar en materia educativa. Por lo tanto, los datos que nos encontramos en unas y otras en cuanto a fracaso y abandono son distintas.

La realidad arroja que existen graves desequilibrios regionales si atendemos a la tasa de abandono escolar temprano (gráfico 12). Nos encontramos con comunidades autónomas, como País vasco (9,4%), Cantabria (9,6%) o Navarra (10,7%), que presentan índices de abandono muy por debajo de la media estatal, e incluso por debajo de la media de la unión europea. En contraposición, otras comunidades arrojan datos muy preocupantes, como es el caso de Extremadura (24,2%), Andalucía (25,1%) o Murcia (23,5%).



Gráfico 12. Tasas de abandono escolar temprano por CCAA.

FUENTE: Datos y cifras del curso 2014-15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

¿Cómo explicar esta situación de desequilibrio entre comunidades? La respuesta no es fácil, ya que, si comparamos otros indicadores como la tasa de graduación, la matriculación en etapas educativas postobligatorias, la tasa de idoneidad, o la renta per cápita, observamos que existe

una correlación. Vemos que los resultados educativos mantienen una estrecha relación con el nivel de renta de las comunidades (Carabaña, 1979), por lo que podemos concluir que la renta condiciona los distintos indicadores que hemos mencionado, perpetuando la desigualdad a través de las distintas generaciones. Aunque se ha favorecido la escolarización y la consecución del logro educativo generalizado en todas las comunidades autónomas, no han disminuido sustancialmente las diferencias y desequilibrios entre estas. Dentro del territorio español encontramos dos realidades muy diferenciadas: el Centro-Norte de la península sin Galicia, que nos arroja tasas de abandono y fracaso por debajo de la media (Madrid, Castilla y León, Cantabria, Asturias, País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón y Cataluña), y el Sur junto con Galicia, que nos deja datos más que alarmantes (Andalucía, Extremadura, Castilla La Mancha, Murcia, Comunidad Valenciana, Baleares y Canarias).

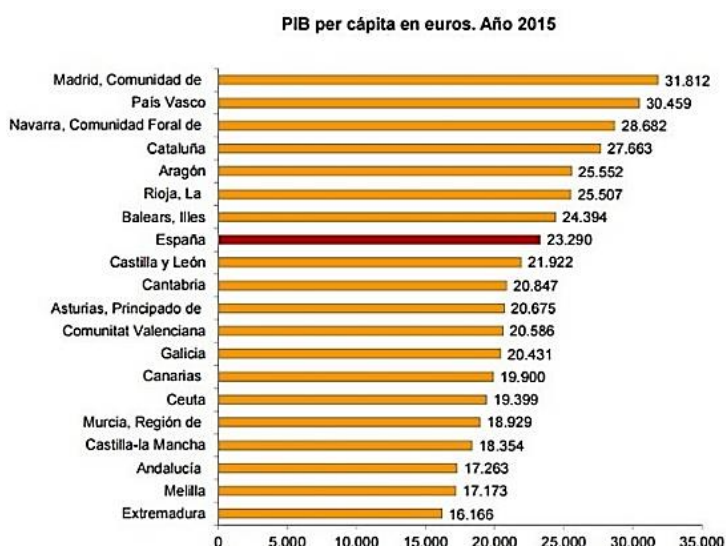


Gráfico 13. FUENTE: I.N.E

Si atendemos la distribución del PIB per cápita de las distintas comunidades (gráfico 13), observamos que las posiciones que las comunidades autónomas ocupan coinciden, en gran parte, con las posiciones que ocupan en los registros de abandono educativo temprano: por arriba, las mismas de antes, País Vasco, Navarra y Madrid; por abajo, Extremadura, Andalucía,

Castilla La Mancha y Murcia. Como dice Goerlich y Villar (2009), ningún indicador como el PIB per cápita evidenciara de forma tan clara la relación con los resultados educativos. Lo mismo ocurre con la tasa de idoneidad a los 15 años, que refleja índices mayores en aquellas comunidades donde la renta per cápita es mayor (Ej. País vasco 73% vs Andalucía 58%).

Pero la desigualdad educativa por Comunidades se hace más notable si atendemos a la proporción de alumnado que se gradúa y accede a estudios superiores, sobre todo cuando se cruza la edad de los 17 años. En la tasa de graduación y en la tasa de matriculación en estudios superiores observamos coincidencias respecto a los anteriores indicadores (gráfico 14). Comunidades con menor renta y menor tasa de idoneidad como Extremadura, presenta una menor tasa de graduación (75%) y de matriculación en estudios superiores (70,3), que el País

vasco, que es una de las que mayor renta de España presenta (85,4% graduación– 90 % matriculación).

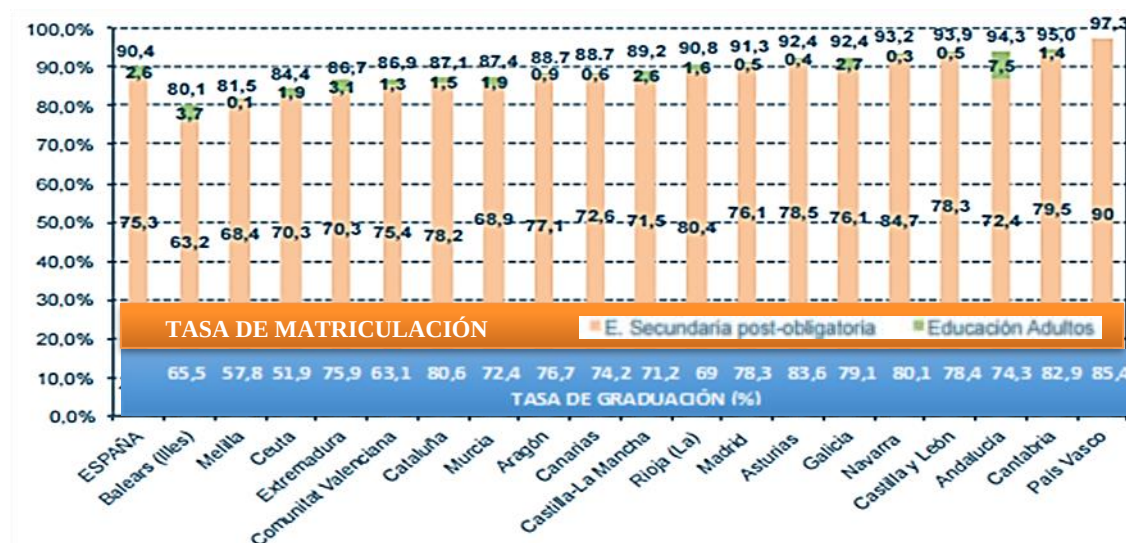


Gráfico 14. Tasa de matriculación en estudios superiores y tasa de graduación en ESO (2014). FUENTE: Datos y cifras del curso 2014-15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hasta ahora, hemos analizado las diferencias entre comunidades atribuyendo la causa al nivel de renta de las familias, lo cual parece ser el factor con más peso. Pero no solo podemos atribuir las causas de estos desequilibrios regionales a la renta. Intervienen otros factores como el rendimiento del alumnado, la equidad y la calidad de la educación. Las comunidades autónomas que ponen en marcha políticas equitativas presentan mejores resultados en rendimiento educativo, además de resistir mejor el impacto de la crisis y de presentar menores tasas de desempleo.

Nos encontramos nuevamente con que existe una fractura entre las comunidades autónomas del norte y de sur si atendemos a la diferencia entre los conocimientos que se alcanzan, llegando a tener una brecha que alcanza un año y medio de escolarización. Es decir, un alumno/a de tercero de primaria del País vasco, alcanza conocimientos que adquiere un alumno/a de quinto en Andalucía. Estas diferencias se agrandan aún más cuando tenemos en cuenta la calidad de la educación de las distintas regiones.

También cabe señalar que aquellas comunidades con mejores resultados educativos presentan mejor calidad de vida. Algunas investigaciones atribuyen a los resultados positivos en educación unas consecuencias directas para las sociedades, ya que fomenta su desarrollo, genera riqueza y el mueve el mercado laboral.

Ante este hecho, hemos de ser conscientes de que, si una comunidad presenta elevadas tasas de abandono escolar, tendrá difícil prosperar en el tiempo, estableciéndose un círculo vicioso,

en el que el fracaso en educación conlleva al fracaso de una sociedad. Por tanto, es tarea de los gobiernos, tanto estatales como autonómicos, poner en práctica políticas que mejoren el acceso y la calidad de la educación, así como la disminución de las desigualdades entre sus ciudadanos, para lograr avanzar en la sociedad que, hoy en día, denominamos como sociedad del conocimiento.

9. CONCLUSIÓN

Después de haber profundizado durante el desarrollo de este trabajo en el fracaso escolar como fenómeno en nuestro sistema educativo, es interesante realizar una síntesis de las ideas más relevantes de todo el conjunto de los aspectos que hemos tratado, para sacar varias conclusiones.

Para comenzar, en lo concierne a las causas que fomentan el fracaso escolar, observamos que el factor que más incide es el origen social del alumnado. El grupo social al que pertenece, el nivel de renta familiar (clase media, alta o baja) y el entorno cultural que rodea al estudiante, son aspectos clave a analizar cuando hablamos de abandono educativo temprano. Pero este factor trasciende de sus propios límites, provocando que otros factores que pueden generar situaciones de riesgo, como ser inmigrante, se vean influidos directamente, aumentando sus efectos. Es decir, no goza de las mismas oportunidades de éxito en la escuela un alumno o alumna inmigrante de clase media-alta que llega a nuestro país, que uno de clase trabajadora. El estatus socioeconómico entra a formar parte del factor inmigración, acentuándolo o aminorándolo, según los recursos de la familia.

Por otra parte, vemos que, en todos los grupos sociales, tanto los de mayor clase socioeconómica como los de menos, se registran tasas de abandono y fracaso escolar. Si bien es cierto existe una gran diferencia, pero lo que queremos señalar es que la escuela no garantiza plenamente, bajo ninguna de las circunstancias, el éxito todo el alumnado. Al añadido de que el modelo de educación actual parece haber quedado algo desfasado, y que cada vez son más las voces críticas que reclaman un cambio en las metodologías, se suma el cambio producido en las últimas décadas en las sociedades modernas a consecuencia del gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que pone en entredicho a la escuela como institución nacida bajo la influencia de los modelos de producción del siglo XIX (Enguita, 2012). Tal vez se debería de replantear el modelo de escuela como medida contra el fracaso educativo, con el fin de adaptarlo a las necesidades reales de la sociedad, que garantice la inclusión y el éxito de cada uno de sus ciudadanos.

También hemos de ser conscientes de la importancia que tienen los centros educativos. En ellos se desarrolla la vida escolar y desde ellos es donde es más efectivo atacar al abandono educativo. Es tan importante poner en práctica medidas para reducir el abandono, como poner a disposición de los centros escolares los medios, recursos y apoyos necesarios para combatir el fracaso. Por ello, es por lo que se han de dotar a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios, así como de garantizar la formación continua de los docentes y proveer los aspectos organizativos para su buen funcionamiento.

En cuanto a la situación legislativa de la educación es nuestro país, decir que es más que complicada. Hemos visto la vergonzosa sucesión de leyes educativas que hemos padecido desde principio de los años 70, ya que cada gobierno que ha ido llegando al poder, ha diseñado una reforma que se adapte a su “ideal” de educación, sin tener en cuenta las necesidades reales de la situación educativa actual, tal vez este sea el principal cáncer de nuestro sistema de educación y mientras esto no cambie los datos tampoco lo harán. Un ejemplo muy claro es la actual LOMCE. Aprobada solamente con el apoyo parlamentario del grupo que la impulso y con gran parte de la comunidad educativa y de la opinión pública en contra, la cual está destinada a morir en cuenta haya un cambio de gobierno.

En lo referente a las medidas para aplacar el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, desde la LOGSE (1990) se han ido sucediendo los intentos sin resultados destacables. Tal vez la solución estaría en diseñar un sistema perdurable y comprensivo de forma consensuada entre los agentes educativos y las distintas fuerzas políticas, que subsane esta situación que nos arroja nuevos marcos legislativos cada 6 años, y que se convierte sin duda en un problema para centros, alumnado y docentes.

Por último, en lo que concierne a los enormes desequilibrios regionales en las tasas de fracaso y abandono educativo, podemos concluir que el nivel medio de renta existente en las distintas comunidades es el factor que mayor papel juega, ya que se establece una correlación clara entre altas tasas de fracaso y baja renta per cápita, y viceversa. La forma más eficiente de combatir esta situación es con la puesta en marcha de políticas que reduzcan la desigualdad de oportunidades y garanticen una enseñanza de educación a todos. Es importante señalar que la inversión en educación por parte del estado ha caído en los últimos años hasta situarse en el 4,31% de producto interior bruto, dato que se aleja mucho del promedio de la unión europea, donde la inversión media se cifra en un 5,25%. Los recortes en becas, recursos y programas de estudio llevados a cabo en los últimos años, sumado al nuevo marco legislativo (LOMCE) que

parece cerrar el camino aquellos estudiantes con riesgo de fracasar académicamente a través de reválidas y pruebas estandarizadas, ha provocado que la brecha entre regiones se haga más considerable.

Y llegados a este punto, no hay mejor manera de cerrar este trabajo que con una cita del político y científico estadounidense Benjamin Franklin (1706-1790) en la que dice que “*una inversión en conocimiento paga el mejor interés*”, la cual no carece de razón y se puede aplicar perfectamente al caso español, dado que un estado que no invierte en educación está truncando directamente su futuro.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Benavente, I. M. (2008). *Fracaso Escolar ¿Cuáles son sus causas?* Obtenido de http://www.isabelmenendez.com/servicios/fracaso_escolar.pdf
- de España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106(4).
- de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Enguita M. F., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- Enguita, M. F. (2012). El incierto porvenir de una institución exhausta. *Claves de razón práctica*, (222), 20-33.
- España. (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo*. B. O. del Estado (Ed.). Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- García, J. S. M. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, (238), 45-49.
- García, J. S. M. (2013). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE: revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- García, J. S. M. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.
- Gutiérrez M. (2014). *Los alumnos inmigrantes con éxito señalan las causas del fracaso*. De USTEC-STES. Sitio web: <http://www.sindicat.net/n.php?n=12822>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Objetivos educativos 2020. Situación española*. De Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Sitio web: <http://educalab.es/inee/indicadores-educativos/internacionales/ue/>

/asset_publisher/6nJdwn0Tb4ws/content/objetivos-educativos-2020-situacion-espanola;jsessionid=32F713ECB82D43A48F40B0F58E26646F

Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016. Datos y cifras*, 24-28. De <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>

Navarrete L. (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. *Instituto de la Juventud*, 1(1), 169-204. De www.injuve.mtas.es

Morales, C. N. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203.

Porto M & González T. (2011). Programas y medida contra el fracaso escolar: análisis comparativo entre España y México. *III Encuentro Internacional de Estudios, 2011*. De Universidad de Murcia.

RAE. (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de <http://www.rae.es/>

Rodríguez A. (2012). *El fracaso escolar se esconde en primaria*. El País.

Rodríguez C. (2013). Modificaciones de la LOMCE en la ESO. De: *Educa y aprende*. Sitio web: <http://educayaprende.com/principales-cambios-de-la-lomce-en-secundaria/>

Rodríguez, L. J. C. (2013). Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios sociales aumentan. *Revista de estudios regionales*, (98), 15-49.

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.

Tarabini, A. & Curran, M. (2013). Políticas de lucha con el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 6(1), 91-99.

- Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini A., Fontdevila C., Curran M., Montes A., Parcerisa L. & Rambla X. (2015). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Centro Reina Sofía de adolescencia y juventud. 14-30. De: <http://adolescenciayjuventud.org/es/coleccion-ayudas-a-la-investigacion/item/continuidad-o-abandono-escolar-el-efecto-de-la-escuela-en-las-decisiones-de-los-jovenes>
- Tomás, A. C., & Gómez, M. L. N. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, (1), 191-213.