



Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria

An analysis of school failure on two secondary schools

Andrés Cernadas*, Mar Pérez-Marsó**

*Universidad de Santiago de Compostela, **Xunta de Galicia

Resumen

Objetivo: Este trabajo indaga las causas del fracaso escolar en dos centros públicos de enseñanza secundaria en Padrón (Galicia, España) y analiza las medidas, programas y políticas para su contención y reducción. **Método:** se diseña un estudio evaluativo con un enfoque metodológico mixto. En este diseño se miden los tres principales objetivos de la LOGSE: 1) la escolarización obligatoria, 2) la equidad e igualdad de oportunidades, y 3) la calidad educativa. Se eligen una serie de variables a través de las cuales poder medir la eficiencia, eficacia, efectividad, excelencia y sostenibilidad; se recogen datos cuantitativos de diversas fuentes y datos cualitativos a través de entrevistas y grupos focales. **Resultados:** Se observa que el incremento de la escolarización hasta los 18 años ha sido muy positivo en la implantación de la LOGSE, porque es un mecanismo que favorece de forma significativa la igualdad de oportunidades, aunque los resultados aún parecen ser insuficientes. También se observa que los factores que influyen sobre el fracaso escolar son múltiples y están estrechamente interrelacionados entre sí, de forma que, en vez de focalizar los recursos en alguno de sus componentes, parece más idóneo como estrategia de éxito un abordaje global del problema.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, fracaso escolar, evaluación de políticas públicas, evaluación de centros docentes, graduación escolar.

Abstract

Objectives: This study investigates the causes of school failure in two public secondary schools in Padrón (A Coruña, Galicia, Spain) measures programs and policies implemented for reduction. **Method:** To address the problem of school failure in the centers studied, with an evaluation study mixed methodological approach is designed. In this design the three main objectives of the LOGSE are measured: 1) compulsory education, 2) equity and equal opportunities, 3) and the quality of education. To do this a number of variables through which to benchmark the efficiency, effectiveness, and sustainability excellence are chosen, and quantitative data from various sources and qualitative data collected through interviews and focus groups. **Results:** We observed that the increase of schooling to 18 years has been one of the positive consequences of the implementation of LOGSE because it is a mechanism that significantly promotes equal opportunities, although the results in terms cultural and educational level, still appear to be insufficient. The factors that influence school failure are multiple and are closely interrelated, so that instead of focusing resources on some of its components, seem to be more appropriate and more likely to succeed a strategy that implies a global approach to the problem.

Keywords: secondary compulsory education, school failure, public policy evaluation, educational assessment, school graduation.

En este trabajo, se pretende evaluar y analizar la (in)existencia de fracaso escolar –y los programas destinados a corregirlo y subsanarlo–, en dos centros de enseñanzas medias.

La evaluación que se propone pretende ser holística o global dentro de los objetivos y alcance de la misma, en tanto que no se refiere únicamente a los resultados educativos, sino que tendrán en cuenta también los diversos elementos que intervienen en el proceso educativo como los recursos, actividades, metodología, incidencia del medio o la interacción entre actores (Trinidad, 1995), recabando información del conjunto de la comunidad educativa, entendiendo que es la vía adecuada para poder alcanzar los objetivos de la evaluación desde sus diferentes vertientes evitando un enfoque más sistémico que nos llevaría a buscar y unificar la información desde los diferentes compartimentos estancos en los que ha sido recogida (Sabirón, 1990).

Cada vez más, se observa que en la evaluación de las políticas públicas se tiende a utilizar una metodología pluralista que sea capaz de dar respuesta a las preguntas formuladas en las evaluaciones recogiendo la complejidad y heterogeneidad de los fenómenos sociales que rodean a los programas y a sus efectos. De forma que *al pluralismo cognitivo le corresponde como correlato un pluralismo metodológico* (Beltrán, 1994, Íñiguez, 1999 y Orti, 1988), y la evaluación va a necesitar recurrir a ese pluralismo metodológico para abordar la complejidad que rodea a los programas y a las políticas públicas y generar respuestas válidas para los diversos actores implicados en cada programa o política. Como señalan diversos autores, estos planteamientos son especialmente adecuados para la educación, sobre la que no siempre hay visiones coincidentes por parte de los distintos actores implicados, pues tanto el profesorado, como las familias, los gestores y la sociedad en su conjunto, pueden tener su propia concepción del proceso educativo (Álvarez, 1986; Angulo, 1992; Besse, 2000; Cernadas, 2009; Fernández-Ballesteros, 1995; Guerra, 1990 y Patton, 1990).

Se ha elegido el fracaso escolar como eje del estudio al no alcanzar España los resultados esperados en función de su nivel de renta y grado de desarrollo económico, tal como reflejan los informes comparativos entre países.

El objetivo de esta evaluación será dar respuesta a preguntas sobre las diferencias en los rendimientos escolares de los alumnos en dos centros estudiados, la veracidad de las “etiquetas” asignadas a los dos centros por una parte de la comunidad educativa, los resultados de los programas de atención a la diversidad, la corrección de las desigualdades sociales o los logros en la equidad del sistema. Pues como es conocido, la LOGSE recoge las medidas de atención a la diversidad con el fin de corregir las desigualdades y asegurar un elevado grado de equidad del sistema educativo. Así se establece en su Art. 63:

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación,

los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Y encarga a las Comunidades Autónomas la fijación de los objetivos de educación compensatoria, lo que, la Xunta de Galicia recoge en el Decreto 78/1993, donde se proponen una serie de adaptaciones curriculares, diversificaciones curriculares y programas de garantía social que permitan alcanzar los objetivos de la LOGSE y evitar el fracaso escolar.

Concepto de fracaso escolar

Diversos estudios e investigaciones intentan definir el concepto de fracaso escolar y acotar los factores que influyen sobre el mismo, pero el concepto de fracaso escolar se presenta un tanto poliédrico y admite diversas interpretaciones en función del enfoque que se adopte. A pesar de esa diversidad de enfoques, se puede ver que casi todas las definiciones hacen alusión a la incapacidad del alumnado para alcanzar los objetivos establecidos. Así, se habla de fracaso escolar cuando “un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y grado de madurez”, mientras que para otros autores son “las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo” y se produce “cuando los estudiantes no alcanzan un nivel mínimo de escolarización (o nivel de conocimientos)” (Martínez García, 2007: 44), o puede referirse a “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de negativas calificaciones escolares”. Se podría decir pues, que es un desajuste entre el proceso de enseñanza propuesto y el de aprendizaje del alumno, y que se manifiesta en el hecho de concluir una determinada etapa educativa con calificaciones no satisfactorias, la no obtención del título de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) o no lograr las calificaciones esperadas. De forma que las calificaciones académicas, reflejo del resultado del trabajo del alumno, devienen así en el dictamen que convierte al estudiante en un *fracasado escolar*.

Pero, si existe fracaso escolar: ¿fracasa el alumno o fracasa el sistema educativo?

Tradicionalmente se ha venido asumiendo que, el fracaso escolar es imputable principalmente al alumno, él es *el fracasado*, siendo a la vez sujeto activo y pasivo de dicho fracaso. Más recientemente, los nuevos enfoques

educativos asumen que el fracaso escolar es responsabilidad de toda la comunidad educativa y no sólo del alumno, e incluso algunos autores, siguiendo los planteamientos del Informe PISA, tienden a trasladar la responsabilidad del alumno al sistema educativo, de forma que el alumno pasaría a ser el *sujeto pasivo* del fracaso escolar, en tanto que es el que lo sufre y lo soporta pero no el que necesariamente lo genera o provoca. Lo que fracasaría sería el sistema educativo o determinadas acciones educativas destinadas a obtener un rendimiento del alumno que al final éste no consigue.

Si bien los diversos actores educativos –familias, gestores y administradores de los centros educativos, profesorado, alumnado y legisladores– no se ponen de acuerdo sobre el alcance y el dominio de este concepto, en este estudio se entenderá por fracaso escolar tanto la no obtención del título de la ESO al final del periodo establecido como el haberlo obtenido sin alcanzar el nivel mínimo de conocimientos establecido en cada etapa.

Método

Participantes

A la hora de elegir los centros a comparar, la teoría del método comparado contempla diversas opciones entre las que está la posibilidad de comparar centros que presenten una elevada homogeneidad en algunas de sus variables básicas: entorno, dimensión, financiación, objetivos operativos..., de forma, que las diferencias observadas no puedan ser imputables a esos elementos estructurales y puedan ser analizadas y evaluadas con mayor detalle dentro de un contexto administrativo y de gestión, o bien, elegir centros muy dispares para poder analizar los elementos comunes y poder explicar parte de esas disparidades observadas. En este caso se optó por elegir dos centros públicos de una misma localidad, muy similares entre sí en cuanto a: acceso y procedencia del alumnado, selección del profesorado y financiación e infraestructuras. Similitudes estas que permitirán focalizar el estudio en los objetivos de la evaluación.

Así, se han elegido dos Centros Públicos de ESO en Padrón: el “I.E.S. Camilo José Cela” (que oferta los cuatro cursos de ESO más el bachiller de humanidades, ciencias sociales y tecnológico) y el “I.E.S. Macías O Namorado” que oferta lo mismo más cuatro ciclos formativos, dos de grado medio y dos de grado superior. Desde el curso 1999-2000, con la implantación de la LOGSE en Galicia, el centro “I.E.S. Macías O Namorado” que ofrecía formación profesional (FP), se transformó y comenzó a ofertar estudios de ESO y Bachillerato conservando la antigua FP, mientras que el “I.E.S. Camilo José Cela” pasó a ofertar estudios de ESO y Bachillerato exclusivamente.

La Tabla 1 nos muestra la evolución de la demanda en ambos centros desde la implantación de la ESO, medida ésta a través del número de alumnos evaluados. Como se observa, el volumen de alumnos en el I.E.S. Camilo José

Cela (IES-CJC) es superior al del I.E.S. Macías O Namorado (IES-MON), aunque haya una dinámica descendente de alumnos en los dos centros imputable a la evolución demográfica de Galicia, esta parece que está cambiando de tendencia en los dos últimos cursos tal como muestran los datos.

Tabla 1.

Total alumnos evaluados en la ESO

Curso académico	IES	
	Macías O Namorado	Camilo José Cela
1999-2000	246	269
2000-2001	243	231
2001-2002	234	201
2002-2003	240	212
2003-2004	194	199
2004-2005	170	195
2005-2006	161	172
2006-2007	124	174
2007-2008	138	182
2008-2009	148	188
2009-2010	154	196

Variables

Para proponer los indicadores que sirvan para operacionalizar y medir la consecución de los objetivos del programa y dar respuesta a las preguntas del estudio, se ha partido de un concepto amplio de indicador abandonando el planteamiento más restrictivo de los años 80s (Oakes, 1986), y se adopta un concepto de indicador más abierto en los términos que la plantea la OCDE según la cual el indicador es: “un dato (generalmente una medida estadística) que proporciona información acerca de la condición y el estado del sistema educativo, describe sus rasgos fundamentales y es útil para la toma de decisiones” (Bryk & Hermanson, 1994: 47), en donde la idea de medida estadística se contempla como posibilidad pero ya no aparece como un elemento imprescindible en la definición de indicador. Aun así, según Tiana (1996), la contribución de un indicador consiste en iluminar la realidad que se quiere observar y aportar elementos de juicio para interpretarla correctamente, y no que los indicadores expliquen por sí mismos las relaciones causales que existen en la realidad que representan, ni que permitan extraer conclusiones unívocas de las relaciones causales subyacentes (Comisión Europea, 1997 y 1999, INCE, 2001; OCDE, 1996).

Para medir los tres grandes objetivos de la LOGSE – eficiencia, eficacia- efectividad y equidad–, se proponen los siguientes indicadores:

- Indicador de eficacia: se tomará el porcentaje de alumnos que obtienen el título de la ESO en el periodo temporal programado.
- Indicador de equidad: se analizará a través de los programas de atención a la diversidad, dado que son programas de educación compensatoria destinados a

reducir el fracaso escolar y al logro de los objetivos educativos.

- Indicador de efectividad: se medirá teniendo en cuenta el número de alumnos que continúan sus estudios una vez finalizada la ESO, proporciona una medida de la extensión de la escolarización.

- Indicadores de eficiencia: al tratarse de dos centros públicos con dotaciones de recursos por alumno similares, una mayor eficacia implicaría a la vez una mayor eficiencia, por lo que no se establecen indicadores específicos de eficiencia.

Por otro lado, la eficiencia también estará relacionada con la calidad del servicio, y en este caso creemos que analizar el número de alumnos repetidores y de alumnos que progresan por imperativo legal (PILs) [aquellos alumnos que, dentro de los márgenes legales, pasan al curso siguiente por decisión de la Junta de Evaluación del Centro, con un máximo de cuatro asignaturas pendientes de áreas no instrumentales o un máximo de tres si entre ellas se encuentra una materia de una área instrumental como Lengua o Matemáticas] puede contribuir a hacer visible una vertiente del fracaso escolar, como es el logro parcial de objetivos, dado que los PILs podrían estar obteniendo el título de la ESO pero tal vez no alcanzar los conocimientos requeridos de acorde con ese nivel educativo.

Procedimiento

Los datos de carácter cuantitativo se recogieron de los registros y actas de los propios centros y de la administración educativa, y la información de índole cualitativa se obtuvo a través de entrevistas y grupos focales.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, realizadas en los propios centros, gravadas y transcritas en su totalidad. Se entrevistó a los Directores y Orientadores de ambos centros y a miembros de las asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPA), siendo los ejes principales de las entrevistas las cuestiones siguientes: ¿qué entiende por fracaso escolar?, ¿considera que hay fracaso escolar en este centro?, ¿cuáles cree que son las causas del fracaso escolar?, ¿dispone el centro de medidas para reducir el fracaso escolar? y ¿considera que dichas medidas son suficientes y adecuadas?

Se realizaron de dos grupos focales, uno por centro, que estaban compuestos por 8 personas (3 profesores, 3 padres y 2 alumnos; elegidos al azar) y fueron realizados en los propios centros educativos, grabados y transcritos en su totalidad y con un guión similar al de las entrevistas.

La información así obtenida ha sido analizada por los dos investigadores firmantes de presente trabajo y por un investigador externo que aportase una visión más alejada de la objeto a investigar y de las fuentes de información.

Resultados

Información cuantitativa

Al analizar el número de alumnos PILs, tal como nos

muestra la Tabla 2, vemos que el comportamiento de los dos centros es similar –aunque ligeramente superior en el IES-MON– pues ambos centros tienen establecido como criterio general que el alumno que tiene tres materias suspendidas perteneciendo una de ellas a una área instrumental (Lengua o Matemáticas), no promociona y repite curso.

Tabla 2.

Porcentaje de alumnado que promocionó por imperativo legal (P.I.L.)

CURSO	1º de ESO		2º de ESO		3º de ESO	
	IES MON	IES CJC	IES MON	IEE CJC	IES MON	IES CJC
1999-2000			13.51	31.58	2.67	12.28
2000-2001			5.17	27.27	21.18	33.9
2001-2002			15.00	26.76	15.79	2.27
2002-2003			16.67	19.23	11.86	12.33
2003-2004	0.0	0.0	22.95	17.24	34.48	38.60
2004-2005	27.78	10.71	33.33	36.73	2.0	4.88
2005-2006	2.44	12.77	13.50	5.56	9.09	2.50
2006-2007	20.51	16.07	12.12	19.05	3.57	8.70
2007-2008	17.14	8.77	10.26	10.42	3.23	12.82
Valores medios	16.97	12.08	15.83	21.54	11.54	14.25

Tal como muestra la Tabla 2, en los dos centros, a partir del curso 2004-2005, se produce una fuerte caída en el número de alumnos PIL, mientras que, como se verá más adelante, crece en esos dos cursos el número de repetidores. Lo cual parece estar relacionado con un cierto descenso en el conocimiento en áreas instrumentales básicas por lo que la posibilidad de promocionar automáticamente se reduce. Vemos también como el número de PILs es mayor en el IES-CJC que en el IES-MON, excepto en el primer curso, aunque las diferencias no son muy relevantes.

Y en lo que respecta a la eficacia y a los alumnos que repiten curso, según los datos de la Tabla 3, ambos centros presentan un comportamiento bastante errático que dificulta establecer diferencias notables entre los dos centros. Aunque vemos que el número de repetidores es mayor en los últimos cursos y menor en los primeros y se mantiene alrededor de un 25% de media.

El porcentaje de alumnos que repiten curso admite diferentes interpretaciones, por un lado puede ser visto como un indicador de exigencia y calidad de sistema educativo, pero también se puede considerar una decisión positiva el no hacer repetir al alumno y emplear otras estrategias de educación compensatoria para lograr los objetivos previstos, ya que la repetición trae problemas inherentes como el desfase de edad, el aumento de la indisciplina, el abandono prematuro del sistema educativo o el aumento de la desmotivación en los alumnos que repiten.

La LOGSE contempla el principio de atención a la diversidad y en 1997 se regularon en Galicia los programas de diversificación curricular (Orden 19/05/1997), dichos programas constituyen medidas especiales de atención a la

diversidad que tienen por finalidad posibilitar que los alumnos que accedan a los mismos puedan alcanzar los objetivos generales de la ESO y el Título de Graduado en Educación Secundaria, mediante una metodología y unos contenidos adecuados a sus características y necesidades, lo que sería un indicador de la *equidad* del sistema. A estos programas podrán incorporarse alumnos con más de 16 años que hayan cursado el primer ciclo de la ESO y en los

que concurren determinadas dificultades de aprendizaje que aconsejen su incorporación. Con carácter general estos programas serán de dos años, si bien podrán tener una duración de un año para aquellos alumnos que hayan cursado 4º de ESO. Los contenidos de los programas tendrán un área de ámbito lingüístico, un área de lengua extranjera y una materia optativa en cada curso y son elaborados por el Departamento de Orientación.

Tabla 3.

Porcentaje de alumnado que repite curso en la ESO

CURSO	1º de ESO		2º de ESO		3º de ESO		4º de ESO	
	IES MON	IES CJC	IES MON	IES CJC	IES MON	IES CJC	IES MON	IES CJC
1999-2000			8.11	32.89	37.33	29.82	18.18	10.71
2000-2001			20.69	33.77	24.71	8.47	21.57	54.17
2001-2002			20.00	18.31	21.05	52.27	35.94	43.48
2002-2003			30.30	25.00	28.81	38.36	12.33	29.27
2003-2004	33.33	32.50	26.23	37.93	18.97	10.53	31.11	52.27
2004-2005	13.89	16.07	10.00	12.24	28.00	26.83	20.83	26.53
2005-2006	26.83	29.79	40.63	35.19	27.27	32.50	22.73	12.90
2006-2007	17.95	21.43	15.15	21.43	28.57	21.74	29.17	23.33
2007-2008	17.14	17.54	35.90	25.00	48.39	28.21	24.24	23.68
Valores medios	21.83	23.47	23.23	26.86	29.23	27.64	24.01	30.70

En los dos centros se está trabajando para reducir el fracaso escolar con estas medidas de atención a la diversidad. Comparativamente (Tabla 4) podemos ver que la oferta es más amplia en el IES-MON que en el IES-CJC y que participa un mayor volumen de alumnado para el periodo estudiado, un 25.9 y 14.95% respectivamente, de los alumnos matriculados.

Tabla 4.

Número de alumnos que asisten a los programas de apoyo a la diversidad

CURSO	Nivel educativo	IES	IES	
		MON	CJC	
PDC	2007-08	3º	7	3
		4º	5	3
	2008-09	3º	8	4
		4º	5	3
AE	2007-08	1º	7 (1)	4 (1)
		2º	2 (1)	4 (1)
	2008-09	1º	8 (1)	4 (1)
		2º	10 (1)	4 (1)
Desdobles	2007-08	1º	LG	-
		2º	Fr, In	-
	2008-09	1º	Ma	-
		2º	Le	-
PCPI	2007-08		9	16
	2008-09		10	8
PPT	2007-08		1 (2)	1
	2008-09		2 (3)	1
Total			74 (25.9%)	55 (14.9%)

Nota: (1) Se les imparte Lengua y Matemáticas; (2) Con dificultades; (3) Con déficit de hiperactividad; LG: Lengua Gallega; Fr: Francés; In: Inglés; Ma: Matemáticas; Le: Lengua; PDC: Programa de Diversificación Curricular; AE:

Agrupamientos Específicos; PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial; PPT: Profesores de Pedagogía Terapéutica.

Ese indicador podría estar poniéndonos de manifiesto que el número de alumnos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos establecidos es mayor en el IES-MON que en el IES-CJC, pero también podría interpretarse como una mayor preocupación por la equidad en el primer centro dada su mayor oferta de diversificación curricular y el volumen de alumnado que participa en dichos programas.

La Tabla 5 muestra el porcentaje de titulados o de alumnos que finalizan con éxito la ESO, información relevante para conocer el éxito escolar del alumno, del Centro y del sistema educativo en su conjunto, lo que podría ser interpretado como un indicador de *eficacia* del sistema educativo y del Centro.

Tabla 5.

Porcentaje de titulados que obtienen el título en la ESO

Curso Académico	I.E.S.-MON	I.E.S.-CJC
1999-2000	81.82	89.29
2000-2001	78.43	45.83
2001-2002	64.06	56.52
2002-2003	87.67	70.73
2003-2004	68.89	47.73
2004-2005	79.17	73.47
2005-2006	77.27	87.10
2006-2007	70.83	76.67
2007-2008	75.76	76.32
Valores medios	75.88	69.30

Se puede observar en la Tabla 5 que las cifras presentan un porcentaje muy elevado en el curso 1999-2000, que

coincide con la primera promoción de graduados en la ESO cuando se implanta la LOGSE, lo que podría ser debido a los distintos niveles alcanzados por alumnos del antiguo plan de enseñanza (Bachillerato Unificado Polivalente – BUP–) en comparación con las promociones siguientes, luego se producen descensos bruscos en los dos centros, más acusado en el IES-CJC que en el IES-MON, y que podrían estar relacionados con el cambio de sistema educativo en tanto que la puesta en marcha de un nuevo modelo siempre supone ciertas dificultades iniciales de adaptación, y posteriormente ambos Centros experimentan una evolución muy paralela y más estable en el IES-MON que en el IES-CJC.

En el curso 2005-2006 se observa además un cambio de tendencia significativo en los datos de los dos centros, de forma que si bien hasta entonces el porcentaje de titulados era superior en el IES-MON que en el IES-CJC, durante ese curso se cambia la tendencia y pasa a ser el IES-CJC el que presenta unas mejores cifras, aunque las diferencias parecen poco relevantes. Al margen de que las promociones de alumnado no siempre son equiparables y eso puede implicar un desigual rendimiento académico y alargar el tiempo necesario para la obtención del título; en el presente caso parecen haber sido los criterios de las Juntas de Evaluación de los centros los que propiciaron estos cambios en los porcentajes de titulados en ambos centros, ya que dichas Juntas, en función de las edades y del grado de madurez del alumno pueden tomar la decisión de facilitarles la obtención del título, bien porque no puedan seguir en el sistema al cumplir los 18 años o bien porque sin haber llegado a ese límite de edad, se prevea que van a

seguir en el sistema educativo cursando estudios postobligatorios, y por lo tanto, se considera adecuado fijar unas exigencias para la obtención del título de la ESO, en las que tenga en cuenta no sólo elementos cuantitativos, sino también otro tipo de elementos relacionados con la singularidad del alumnado.

Información cualitativa

Como ya se comentó anteriormente, la información cualitativa vendría a enriquecer los datos numéricos complementándolos y ayudando a matizarlos e interpretarlos, y se obtuvo mediante entrevistas y grupos focales a la comunidad educativa.

Una síntesis de esta información se recoge en la Tabla 6, en donde puede observarse como el concepto de fracaso escolar, las causas que lo permiten o provocan y las medidas correctoras implementadas en los centros; son interpretadas en clave social por la comunidad educativa y sin que haya un consenso social sobre cómo abordar esas problemáticas.

Como muestra la Tabla 6, a través de las entrevistas y grupos focales realizados, se ha podido observar, importantes discordancias tanto entre los dos centros como entre los diferentes sectores educativos.

Así, en relación a los tres ejes de análisis –concepto y causas del fracaso escolar y la eficacia de las medidas correctoras puesta en marcha– se pueden observar ciertas diferencias en las opiniones recabadas en entre IES-MON, que reconoce un cierto fracaso escolar, mientras que el IES-CJC lo descarta totalmente, a pesar de sus coincidencias al definir el fracaso escolar.

Tabla 6.

Percepción y actitudes ante el fracaso escolar por las comunidades educativas de ambos centros

	Familias		Alumnos		Profesores		Equipos de Gestión	
	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC
Fracaso escolar (F.E.)	-Es la ausencia de rendimiento académico en el alumno -No adquirir los conocimientos necesarios aunque el alumno haya aprobado - F.E. viene por no haber exigido más en Primaria, arrastran mala base que les lleva a fracasar en la ESO	- El F.E. es cuando se les da el Título y no están preparados de rendimiento académico del alumno -Creo que en el medio rural hay más fracaso, porque los niños tienen más dificultades F.E. es bajar el listón para que todos aprueben	-Es una falta total de motivación en el alumno. -El fracaso escolar viene de primaria, y depende directamente de las familias, si te exigen en casa o no -Creo que en este centro hay F.E. porque hay muchos alumnos desmotivados	-Es aquél que se produce en un alumno que no obtiene el Título. Pero creo que el Título está devaluado porque se lo dan a cualquiera - F.E. son aquellos alumnos que no obtienen el título, pero también son fracasados los que lo obtienen y no tienen idea de nada	-Es que la sociedad exige un nivel de preparación determinado y el alumno no está preparado para ese nivel -Hay F.E. en el centro -Es el desfase entre los intereses del alumnado y lo que la escuela es capaz de ofrecerle - F.E. es tener a todos los alumnos estudiando lo mismo hasta los 16 años, cuando tienen intereses distintos	-Es cuando un alumno no obtiene el Graduado en ESO, pero también se puede alcanzar el Título sin lograr los objetivos de la Secundaria y también es F.E. cuando los alumnos abandonan la ESO sin obtener el título -Hay F.E. cuando el alumno no tiene ninguna motivación	-Término subjetivo. Para la sociedad, el que no tiene Título es un fracasado. Para los profesores el Título está devaluado -Hay F.E. en el centro -Hay F.E. cuando los alumnos obtienen el título sin estar preparados	-Es aquella situación en la que se ponen una serie de medidas y el alumno no alcanza el Título - No hay F.E. en este centro -El éxito lo garantizan las medidas de atención a la diversidad, que son altamente efectivas

	Familias		Alumnos		Profesores		Equipos de Gestión	
	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC	IES-MON	IES-CJC
Causas	-Numerosas. Entre otras, que los padres no dediquemos tiempo a nuestros hijos. -Los profesores podrían motivar más. -Los medios de comunicación promueven el éxito fácil. -En las casas les damos demasiada libertad, hacen lo que quieren	-Es un fracaso de todos; es el plan de estudios que los obliga a permanecer escolarizados. -Es también que los padres dedicamos poco tiempo a la educación de nuestros hijos. -Son los medios de comunicación que no fomentan el esfuerzo	-Las causas están en el entorno familiar y la educación en casa. -También en los medios de comunicación que promueven el éxito fácil	-Hay muchas causas: medios de comunicación que nos incitan a la vida fácil; ves gente forrada de dinero que no tiene estudios. -Tenemos muchos medios de dispersión: Internet, videos, discotecas, etc. y nos cuesta concentrar-nos	-Son causas sociales y también el problema está en las familias, que no dedican tiempo a sus hijos. -La falta de atención a los hijos. -La cultura imperante en la sociedad del éxito fácil	-El principal responsables del F.E. es el sistema educativo que les obliga a permanecer escolariza-dos hasta los 16 años en contra de su voluntad. -Las familias, que no les dedican tiempo a sus hijos. -Mala preparación de primaria, llegan a la ESO y suspenden	-Se debe a las familias, porque no atienden a los niños. -Los niños llegan a casa y están todas las tardes solos. -Los padres los envían a clases particulares y se desentienden	-El F.E. tiene su origen en la familia. -El alumno necesita un entorno que le favorezca y creo que debe de haber más coordinación entre las familias y la escuela
Medidas atención a diversidad	-Hay medidas, pero dudo mucho que sean eficaces; lo que hacen es bajar los contenidos y el nivel de exigencia. -Me da mucha pena que hay alumnos en ese tipo de agrupamien-tos	-Nunca he visto tantas medidas. Pero el problema es cuando el alumno se niega a trabajar	-En principio las veo bien Pero por lo que veo en mis compañeros lo que se hace es regalarles el Título y curran mucho menos que los que no tenemos esas medidas. Es injusto	-Me parecen injustas contra los que estudiamos, porque a los que no estudian les bajan el nivel y les regalan el Título	-Creo que hay medidas muy buenas, aunque no son suficientes. -Las medidas más eficaces son los agrupamien-tos reducidos. -Estas medidas deberían aplicarse también en primaria	-Las medidas existentes son muy positivas; las más oportunas son las diversificacio-nes curriculares. -Procuramos que a esas medidas vayan los alumnos con dificultades, pero no los vagos	-Hay medidas que cumplimos, pero me parecen insuficientes para atajar el fracaso escolar	-Hay suficientes medidas. Son bastante eficaces. -Somos bastante estrictos aplicando estas medidas, que consideramos importante para reducir el fracaso escolar

Nota: Todas las frases son textuales.

Sin embargo, al abordar las causas y la valoración de las medidas correctoras, se observa diferencias importantes, ya que mientras el IES-CJC valora las medidas de forma muy positiva y achaca el fracaso escolar a causas externas al sistema educativo (desmotivación, consumismo, nivel educativo de los padres y falta de apoyo familiar, falta de esfuerzo, nuevas tecnologías, etc.), en el IES-MON creen que las medidas son claramente insuficientes y a veces inadecuadas y que el sistema educativo juega un papel muy importante en el fracaso escolar (falta de optatividad, profesionales sin la formación adecuada para abordar los nuevos contextos, desfase entre las etapas educativas, falta de autoridad del profesor, incapacidad de gestión del aula, falta de coordinación entre las familias y la escuela, diversidad del alumnado, etc.) el cual consideran como principal responsable de que los resultados finales no sean los previstos.

Y esas diferencias de criterio se ven acentuadas cuando comparamos los distintos sectores educativos – administración educativa, profesorado, alumnado y familias– en donde se observa un cierto alineamiento entre la administración educativa y el profesorado, quienes, reconocen un cierto fracaso escolar y lo imputan a causas externas; mientras que las familias admiten unos mayores

índices de fracaso y los vinculan mucho más con el sistema educativo.

Se observa en la Tabla 7 que en el curso 2007-2008 el nivel formativo de los padres es muy superior en centro IES-CJC en comparación con el IES-MON y en cuanto a procedencia del alumnado, en ese mismo curso, los porcentajes de procedencia rural y urbana son del 68% y 32% para el IES-MON y de 53% y 47% para el IES-CJC. Y dada la habitual correlación de estas variables con el nivel de renta, cabe esperar que también las rentas medias familiares sean mayores en el IES-MON que en el IES-CJC, lo que podría a explicar parte de las diferencias observadas.

Tabla 7.
Procedencia de los alumnos y nivel de estudios de los padres en el curso 2007-2008 (datos porcentuales)

Estudios	IES Macías O Namorado			IES Camilo José Cela		
	P	M	S	P	M	S
Padres	67.0	23.0	10.0	46.0	33.0	16.0
Madres	63.0	28.0	10.0	32.0	49.0	17.0

Nota: P: estudios primarios; M: estudios medios; S: estudios superiores

Por lo que, si las cifras no muestran diferencias relevantes en cuanto a la eficacia, al porcentaje de alumnos que obtienen el correspondiente título al final del periodo educativo a pesar de las diferentes en las condiciones de partida, se podría deducir que el IES-MON está consiguiendo unos mejores resultados en equidad educativa en comparación con el IES-CJC.

Discusión

Se puede ver que ambos centros tienen una evolución similar en los ratios de las variables utilizadas, las cifras de ambos centros, salvo casos aislados, no difieren de forma significativa, si bien en ambos casos se observa un comportamiento un poco errático en la evolución de los indicadores utilizados, lo cual requeriría un estudio detallado y pormenorizado para poder captar y explicar el origen de las diferencias observadas. En ese sentido, y en ausencia de criterios de éxito previamente establecidos, podría ser muy útil comparar esas cifras con los estándares que pudieran servir de marco de referencia o con series tendenciales que abarquen un mayor periodo temporal.

Si a los datos numéricos añadimos la información cualitativa de ambos centros, se observa que los diferentes sectores implicados asumen diferentes percepciones, acepciones y manifestaciones del fracaso escolar. Se observan diferencias relevantes entre alumnado y familias por un lado, con las del profesorado y los equipos de gestión por otro, así, mientras el primer grupo tiene una visión más integral de la educación y relaciona el fracaso escolar con la insuficiencia de medidas puestas en práctica para evitarlo y se muestran críticos con los indicadores oficiales y los compartimentos estancos en la línea propuesta por Angulo y Sabirón (Angulo, 1992 y Sabirón, 1990); el personal de los Centros elude cualquier responsabilidad –propia o del centro educativo– y la hace recaer íntegramente en el ámbito familiar y del entorno del alumno, partiendo de un enfoque de análisis más centrado en las dimensiones relevantes de la educación (Trinidad, 1995) y menos en las interacciones y los procesos. Discordancias éstas que requerirían de una mayor profundización en su estudio para comprender sus causas y para buscar la generación de consensos, en tanto que no concuerdan con la literatura publicada sobre el tema.

Respecto a la equidad, se comprueba que en ambos centros existen medidas de atención a la diversidad y que son valoradas como satisfactorias por las comunidades educativas de los centros, en tanto que se persigue el principio de igualdad de oportunidades, siguiendo una atención personalizada, adaptando los ritmos de aprendizaje, modificando objetivos, alterando el currículum oficial para poder dar respuesta a las distintas capacidades, ritmos de aprendizaje y puntos de partida desigual que el sistema educativo trata de nivelar; lo que, en buena lógica debería, de contribuir a la reducción del fracaso escolar. No obstante, vemos que el número de

alumnos integrados en estos programas es notablemente mayor en el IES-MON que en el IES-CJC, lo cual puede ser interpretado como una mayor diversidad (y por lo tanto mayor necesidad de estos programas de apoyo) en el alumnado del centro IES-MON o como una medida de eficacia en la detección de necesidades especiales en los alumnos de ese centro en comparación con el IES-CJC.

La eficacia, entendida como porcentaje de alumnos que obtienen el título correspondiente al final del periodo educativo, con las cifras disponibles no se pueden extraer conclusiones importantes en tanto que, la evolución temporal de estos datos es muy errática y difícil de comparar, y se necesitaría ir a plantamientos más abiertos que permitieran comprender nuevos significados emergentes y hacer más comprensibles los datos (Álvarez, 228899), pero sí se puede observar que la evolución es muy paralela entre los dos centros con cifras ligeramente superiores para el centro I.E.S.-CJC, lo que puede ser debido a diversas variables internas, a causas externas como la procedencia de los alumnos o el nivel formativo de los padres; variables contextuales ambas cuya influencia en los resultados educativos ha sido ampliamente contrastada así como su correlación con la variable renta, también muy influyente en los resultados escolares.

Así, el análisis de los datos numéricos y de las entrevistas y los grupos focales, nos aporta una información interesante y variada que nos permite elaborar unas conclusiones aproximativas referidas a los objetivos de nuestro estudio, pues tal como señala Gerra, en las evaluaciones educativas cada vez priman más los procesos que los resultados (Guerra, 1990) y se buscan soluciones que aporten satisfacción social más allá de los colectivos directamente implicados (Fernández-Ballesteros, 1995); pero que no nos permite hacer demasiadas afirmaciones concluyentes dado que se están analizando exclusivamente datos transversales y en un corto periodo temporal, y además no todos los datos apuntan en la misma dirección, sino que a veces miden aspectos distintos de un mismo fenómeno o admiten diferentes interpretaciones.

En este sentido, se cree que este tipo de estudios son necesarios y de gran interés para poner de manifiesto como interaccionan las políticas educativas relacionadas con el fracaso escolar, con los resultados obtenidos en los centros educativos, pero también se asume que estos estudios tienen ciertas limitaciones, tanto por la metodología utilizada que difícilmente permite hacer extrapolaciones, como por el ámbito del estudio que se limita a dos centros educativos de una ciudad concreta. En ese sentido, sería interesante que se llevaran a cabo investigaciones que, combinando las distintas técnicas metodológicas, abordaran esta problemática en ámbitos geográficos más amplios con el fin de poder realizar un análisis comparativo del pudieran extraerse recomendaciones o buenas prácticas que permitieran avanzar en el logro de los objetivos que se persiguen.

Algunas conclusiones

El fracaso escolar es visto como *un desajuste entre el proceso de enseñanza propuesto y el proceso de aprendizaje resultante por parte del alumno*, mientras que las principales manifestaciones o dimensiones de éste serían los ratios de alumnos que: obtienen el título sin tener los conocimientos necesarios, obtienen el título de la ESO en un tiempo superior al previsto, teniendo capacidades abandonan los estudios al terminar la ESO y/o abandonan los estudios sin obtener el título de ESO. Según que concepto se utilice o la dimensión sobre la que se desee incidir, la sensación de fracaso escolar puede ser mayor o menor. Admitiendo que el concepto de fracaso escolar es diverso dentro de la comunidad educativa, se formulan a continuación algunas conclusiones aproximativas.

a) En los Centros estudiados hay cierto fracaso escolar y ciertas diferencias de partida entre el alumnado, aunque no parecen relevantes.

b) Disonancias entre las comunidades educativas de ambos Centros. La imagen que las comunidades educativas transmiten de sus centros es muy diferente, hecho que no se ve avalado por los datos.

c) También se detecta una importante disonancia entre los actores implicados, profesorado y equipos de dirección frente a alumnado y familias, los primeros ven al entorno del alumno, los PILs y las medidas de diversidad como las principales causas del fracaso, las familias y los alumnos creen que el sistema educativo no está haciendo lo suficiente para que todos los alumnos alcancen los niveles esperados.

d) Asimismo, el profesorado y los equipos de dirección aluden al desajuste entre la Educación Primaria y la ESO, la escolarización obligatoria hasta edades más avanzadas que introduce la LOGSE, y la desmotivación del alumnado como causas de dicho fracaso; planteamiento contrario al enfoque del Informe PISA ya expuesto previamente.

e) Ambos sectores coinciden en la insuficiencia de medios para abordar el problema, la influencia negativa de los medios de comunicación que transmiten la idea del éxito fácil y subestiman el esfuerzo, la reducida optatividad que produce un desfase entre los intereses del alumnado y lo que la escuela es capaz de ofertarle que no satisface sus expectativas, dinámicas en la transmisión de conocimientos poco adaptadas a la realidad actual y una inadecuada formación del profesorado para gestionar los múltiples y variados problemas que se le plantean en el aula.

f) Pero tal vez la conclusión más destacada y preocupante es la baja o nula coordinación entre las familias y la escuela –aspecto sobre el que se ha incidido mucho por parte de las comunidades educativas de los dos centros– que no encuentran espacios comunes para colaborar y realizar sus aportaciones en pos de una mejora del sistema.

A modo de conclusión general se podría decir que el fracaso escolar es reconocido por la comunidad educativa aunque de forma desigual en ambos centros y que las

medidas para abordarlo son inadecuadas o insuficientes. Sería necesario disponer de información adicional sobre la idoneidad escolar para saber el porcentaje de alumnos que se encuentran estudiando el curso académico que les corresponde por edad, disponer de algún indicador económico para valorar mejor la eficiencia, disponer de datos longitudinales sobre el itinerario académico y profesional que siguen los alumnos en el corto plazo y poder conocer qué tipo de medidas, programas y políticas resultan más efectivas para abordar los actuales problemas educativos y en especial el fracaso escolar.

Pese a las posibles limitaciones de este estudio, en base a la diversa información obtenida, se ha realizado una aproximación a una realidad educativa con ciertas deficiencias, que se traducen en coste social e insatisfacción individual ya que un alumno mal preparado tendrá dificultades para insertarse en un mercado laboral cambiante, globalizado y competitivo, por lo que es necesario que toda la comunidad educativa trabaje de forma conjunta para evitar los fracasos y lograr los objetivos previstos.

Referencias

- Álvarez Méndez, J.M. (1986). Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En: J. Calvo de Mora y F. Torrente (coords.), *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias* (pp. 85-132). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Angulo, J.F. (1992). El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62-67. http://www.academia.edu/4163636/El_caballo_de_Troya_Calidad_de_ensenanza_y_Tecnocracia
- Beltrán, M. (1994). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (coords.), *El análisis de la realidad social* (pp. 19-50). Madrid: Alianza.
- Besse, J. (2000). Los dilemas de Jano. El rol, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de impacto de políticas a través métodos y técnicas cualitativas. *Gestión y Política Pública*, IX(1), 5-38. http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.IX_No.I_1ersem/BJ_Vol.9_No.I_1sem.pdf
- Bryk, A. y K. Hermanson (1994). Observations on the structure, interpretation and use of education indicator systems. En: CERIE: *Making Education Count. Developing and Using International Indicators* (pp. 37-53). Paris: Centre for Educational Research and Innovation – OECD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411322.pdf#page=36>
- Cernadas, A. (2009). El uso de la metodología cualitativa como técnica de investigación social y como herramienta útil para evaluar la acción de los gobernantes y la satisfacción de los ciudadanos. *Administración & Ciudadanía*, 4(1), 43-61. <http://>

- egap.xunta.es/Documentos/Publicacions/%5B1297937171%5DVOL4.1_GAL.pdf
- Comisión Europea (1997). *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea, 1997*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1999). *El Nuevo Período de Programación 2000-2006: Documentos de trabajo metodológicos, Documento de trabajo 3, Indicadores de Seguimiento y Evaluación: Orientaciones metodológicas*. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/working/doc/indic_es.pdf.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- INCE (2001). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/ind2000.pdf?documentId=0901e72b8011107e>
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502. http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1262/Investigao_e_evolo.pdf?sequence=1
- Martínez García, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 44-49. <http://abjoves.es/publicaciones/martinez-garcia-j-s-2007-fracaso-escolar-clase-social-y-politica-educativa-viejo-topo-no-238-pp-44-49/>
- Oakes, J. (1986). *Educational Indicators: a guide for policymakers*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- OECD (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Paris: OECD.
- Ortí, A. (1988). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión en grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (coords.), *El análisis de la realidad social* (pp. 219-283). Madrid: Alianza.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Sabirón, F. (1990). *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 10, 37-61. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.htm>
- Trinidad, A. (1995). *La evaluación de instituciones educativas*. Granada, Universidad de Granada.

Los autores desean mostrar su agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible este estudio: Equipos Directivos, orientadores, profesorado, padres y madres de alumnos y representantes del alumnado. Muchas gracias a todos por su colaboración y por sus valiosas aportaciones.

Fecha de recepción: 24 de abril de 2014.
 Recepción revisión: 27 de noviembre de 2014.
 Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2014.