Álvaro Marchesi
Carlos Hernández Gil
(coords.)

EL FRACASO ESCOLAR

UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL



alianzaensayo

EL FRACASO ESCOLAR

UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Álvaro Marchesi
Carlos Hernández Gil
(coords.)

EL FRACASO ESCOLAR

UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Alianza Editorial

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

Edición electrónica, 2014
www.alianzaeditorial.es

© Fundación Modernización de España, 2003
© Alianza Editorial, S. A. Madrid, 2014
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
ISBN: 978-84-206-6696-9
Edición en versión digital 2014

ÍNDICE

RELACIÓN DE AUTORES 9
PRESENTACIÓN, *Carlos Galdón* 13
INTRODUCCIÓN, *Carlos Hernández Gil* 17

PRIMERA PARTE
EL SIGNIFICADO DEL FRACASO ESCOLAR

1. LA COMPRENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR, *Álvaro Marchesi* y *Eva María Pérez* 25
2. EL INFORME DE LA OCDE SOBRE EL FRACASO ESCOLAR, *Karen Kovacs* ... 51

SEGUNDA PARTE
EL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR

3. LOS ORÍGENES DE LA DESIGUALDAD ESCOLAR, *Bernard Lahire* 61
4. RELACIONES FAMILIA-ESCUELA. DIFERENCIAS DE ESTATUS Y FRACASO ESCOLAR, *Jesús Palacios* 73
5. EDUCACIÓN EN VALORES Y FRACASO ESCOLAR, *José María Puig Rovira* .. 83

TERCERA PARTE

EL CONTEXTO EDUCATIVO

6. REPETIR CURSO O ADECUAR EL CURRÍCULUM, *Aletta Grisay* 101
7. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA, *E. Martín, C. del Barrio, I. Montero, I. Fernández, H. Gutiérrez* y *E. Ochaíta* 129
8. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL FRACASO ESCOLAR, *Álvaro Marchesi* y *Ricardo Lucena* 149

CUARTA PARTE

FRACASO ESCOLAR Y TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA

9. LA REFORMA ESCOLAR Y LA NUEVA ECONOMÍA, *Richard F. Elmore* 169
10. LA TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA VIDA LABORAL. PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO DE LA OCDE, *Richard Sweet* 179
11. ENTRE LA ESCUELA Y EL MERCADO DE TRABAJO. UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LAS TRANSICIONES, *Joaquim Azevedo* 203

QUINTA PARTE

ESTRATEGIAS DE CAMBIO

12. LA POLÍTICA EMOCIONAL EN EL FRACASO Y EL ÉXITO ESCOLAR, *Andy Hargreaves* 229
13. MEJORAR LA CAPACIDAD DESDE DENTRO Y DESDE FUERA. CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD UNIVERSAL, *Louise Stoll* ... 255
14. CÓMO PLANTAR CARA AL FRACASO DE LOS CENTROS ESCOLARES, *Seamus Hegarty* 277
15. CLAVES PARA REDUCIR EL FRACASO ESCOLAR, *Pilar Soler* 287
16. CADA NIÑO, UN LECTOR: ÉXITO PARA TODOS, *Robert E. Slavin* 303
17. EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS, *Mel Ainscow* 319

ÍNDICE ANALÍTICO 331

RELACIÓN DE AUTORES

Mel Ainscow
Catedrático de Educación y decano de Investigaciones en la Facultad de Educación de la Universidad de Manchester, Reino Unido.

Joaquim Azevedo
Ex secretario de Estado de Educación de Portugal. Responsable de Formación de la Confederación de Empresarios

Cristina del Barrio
Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid

Richard F. Elmore
Catedrático de la Facultad de Educación, Escuela de Postgrado en la Universidad de Harvard

Ignacio Fernández
Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid

H. Gutiérrez
Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid

Aletta Grisay
Servicio de Pedagogía Experimental. Universidad de Lieja. Bélgica

Andy Hargreaves
Co-director y profesor del Center for International Change, Theory and Policy Studies in Education. Toronto. Canadá.

Seamus Hegarty
Director de la National Foundation for Educational Research

Karen Kovacs
Subsecretaría de Educación. Distrito Federal. México

Bernard Lahire
Profesor de Sociología en la Universidad Lumière Lyon 2

Ricardo Lucena
Profesor de Didáctica y Organización Escolar ESCUNI

Álvaro Marchesi
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid

Elena Martín
Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Montero
Profesor de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid

Esperanza Ochaíta
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid

Eva María Pérez
Profesora asociada en la Universidad Complutense de Madrid

Jesús Palacios
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Sevilla

José María Puig Rovira
Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona

Robert E. Slavin
Co-director del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk de la Johns Hopkins University, y presidente de la Fundación Success for All.

Pilar Soler
Directora de las Escuelas Aceleradas de Nueva York del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Columbia

Louise Stoll
Catedrática de Educación de la Facultad de Educación en la Universidad de Bath

Richard Sweet
División de Educación y Formación, OCDE

PRESENTACIÓN

La Fundación Modernización de España es una institución que trata de impulsar el conocimiento y el debate de alguna de las cuestiones mayores que afectan a España como país desarrollado y sobre las que es necesario reflexionar detenidamente para afrontar los retos que se presentan en el umbral del siglo XXI. Con el esfuerzo de todos, la sociedad española debe dar una respuesta satisfactoria a esos retos para hacer un país más moderno y con un claro liderazgo en la Unión Europea, con proyectos colectivos que sean capaces de mantener la ilusión de la sociedad y de sus ciudadanos para hacer, cada día, una España más competitiva, avanzada y solidaria.

La Fundación que me honro en presidir y que tiene líneas de trabajo en ámbitos tan variados como la justicia, la defensa o la economía, no ha querido permanecer ajena a la educación: una de las áreas de mayor relevancia para las personas y que condiciona su desarrollo individual y social.

La UNESCO, en su informe sobre la Educación, señala que «Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La educación tiene una función esencial en el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, y debe estar al servi-

cio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras».

En el debate educativo, el problema del fracaso escolar merece una atención muy especial porque es la expresión de lo mucho que en materia de educación queda por hacer. La Fundación ha querido, en la medida de sus posibilidades, contribuir a un mejor conocimiento de un problema que debe analizarse en profundidad y para el que deben ofrecerse alternativas viables e innovadoras.

La sociedad no puede resignarse a este fenómeno ni mantenerse impasible ante el hecho de que más del 25% de nuestros alumnos no terminen de forma satisfactoria la educación básica, es decir, que uno de cada cuatro jóvenes tiene una alta probabilidad de no poder incorporarse de forma adecuada a la sociedad y que tiene un alto riesgo de exclusión social. Las consecuencias personales, sociales y económicas son tremendas. Y alguna respuesta debemos dar entre todos.

No puede tranquilizarnos haber escuchado que la gran mayoría de los países están en una situación parecida. Hemos de ser capaces de pensar sobre este problema y abordarlo con toda la complejidad que requiere. Debemos ser conscientes de que el fracaso escolar puede ampliarse en el futuro porque cada vez más la sociedad global va a exigir mayores conocimientos y habilidades a los jóvenes.

Es cierto que el fracaso escolar es un fenómeno complejo y global y que no puede resolverse con medidas simples y parciales. A veces, cuando un fenómeno complicado nos desborda, tendemos a buscar soluciones inmediatas que a largo plazo pueden ser relativamente ineficaces. Es preciso ir a la raíz de los problemas. Y la raíz, en este caso, está en el apoyo firme y decidido a la educación por parte de toda la sociedad y de los poderes públicos. Hemos de ser conscientes de que no hay mejor inversión que la destinada a la educación y, por supuesto, la que se destina a apoyar a los centros, a los profesores, a los padres y a los alumnos que viven un mayor riesgo de fracaso escolar. Es necesario un plan que permita la identificación precoz de los casos y el establecimiento de programas específicos de ayuda.

Estamos convencidos de que una educación de calidad, sensible a la diversidad de los alumnos y continuada, es uno de los instrumentos más poderosos para conseguir que todas las personas encuentren un sentido más pleno a sus vidas. Al mismo tiempo, somos conscientes de que la educación no puede resolver todos los problemas y que también son necesarias, iniciativas transversales que contribuyan a mejorar las condiciones de vida y el nivel cultural de las familias.

Por ello, es necesario encontrar fórmulas imaginativas que, impulsadas por los responsables políticos a nivel nacional o autonómico y en colaboración con las asociaciones empresariales y sindicatos, permitan, por ejemplo, que los jóvenes sin éxito en sus estudios, puedan incorporarse al mundo laboral, mediante programas de formación en paralelo, que aumenten su nivel cultural y faciliten su desarrollo profesional y una plena integración social. Se trata de no condenar a la marginación a quienes, por cualquier circunstancia, no pueden concluir con éxito y a tiempo un ciclo educativo.

Carlos GALDÓN
Presidente del Patronato
Fundación Modernización de España

INTRODUCCIÓN

Quiero comenzar dando las gracias a todas las personas que han hecho posible este libro y, sobre todo, al profesor Marchesi por la ilusión y capacidad que ha puesto en este proyecto.

Lo aquí recogido es el producto de cinco años de investigación, reflexión y debate que sobre el fracaso escolar hemos mantenido y que la Fundación Modernización de España ha patrocinado.

Para los que no nos conozcan, les diré que somos un grupo diverso, de distintas sensibilidades sociales, políticas y profesionales, al que le une la idea de hacer de España un país más libre, más próspero, más solidario, basado en el bienestar de las personas, el medio ambiente y la solidaridad de los pueblos; es decir, la modernidad en términos de libertad, como se planteó en el último seminario.

Partimos de la idea, y en ello el Patronato ha sido unánime, de que la educación es un valor básico y necesario en la justicia social. Es el motor de la igualdad; el factor fundamental de la cohesión social y la forma real de transferir rentas.

Todos los países occidentales, incluidos los organismos internacionales como la OCDE, Naciones Unidas y otros, han puesto de manifiesto la importancia capital que tiene la educación en el desarrollo de las sociedades

modernas. No es baladí decir que el esfuerzo en calidad y organización, también en recursos económicos puestos a disposición del sistema educativo, van a dar el nivel de desarrollo futuro de nuestra sociedad.

Algunas de las características de la sociedad en la que vivimos podrían ser la sucesión de cambios vertiginosos, cada vez más acentuados, en desarrollos tecnológicos, sistemas de comunicación, información, estructura familiar, nuevas demandas y exigencias en el mercado de trabajo, integración de culturas, nuevas formas de relaciones sociales, políticas y culturales, armonía con nuestro entorno protegiendo el medio ambiente, y otras. También la competitividad que demanda la globalización y la interdependencia, y la necesidad de los individuos de ser más libres, más críticos y más exigentes, fomentando a la vez valores de tolerancia y diálogo que faciliten la convivencia y la solidaridad.

Y todo esto se instaura en unos entornos personales y familiares muy desiguales desde el punto de vista económico, social, cultural, familiar y geográfico que afectan, de una manera decisiva, al aprendizaje.

Por tanto, en un sentido teórico estricto, una condición previa es evitar en el inicio estas situaciones de desigualdad, y si todos compartimos el principio básico de equidad, debemos inmediatamente coincidir en que es necesario aplicar medidas, políticas activas, que intenten corregir estas desigualdades. Me atrevo a decir que es necesario involucrar a la educación en políticas globales de desarrollo para los más desfavorecidos.

Todos los expertos que colaboran en este libro coinciden en unos puntos básicos, algunos de los cuales así lo manifiestan y en otros subyace como una especie de condición necesaria para poder desarrollar después todos sus argumentos. Esta especie de condiciones generales se pueden resumir en cinco apartados que tengan en cuenta, como hilo conductor, las necesidades reales de la sociedad y el desarrollo de los individuos, la capacidad de transferir, no sólo conocimientos, sino habilidades y capacidad de decisión.

En primer lugar, facilitar el acceso a todos, de forma que el mayor número de alumnos adquiera las capacidades básicas y continúe estudiando. Esta estrategia debería configurarse en torno a:

- Hacer el aprendizaje más atractivo; es decir, pensar y pactar los contenidos de la enseñanza y conectarlos con los esquemas que las nuevas generaciones están desarrollando para adquirir nuevos conocimientos.
- Apoyar especialmente a las escuelas que escolarizan alumnos con mayor riesgo de abandono.
- Asegurar que los alumnos participen en programas similares de estudio a lo largo de la enseñanza obligatoria. La tendencia general es retrasar,

lo más posible, la elección de los alumnos entre la vía académica y la profesional, a la vez de conseguir que todos ellos tengan una formación básica y polivalente (matemáticas, leer y escribir comprensivamente, e idiomas).

El segundo gran objetivo sería aumentar el rendimiento académico de los alumnos, por su capacidad de aprender por sí mismos y por los valores que desarrollan. En definitiva, por la capacidad del sistema educativo de conseguir que un mayor porcentaje de alumnos prosiga sus estudios después de la enseñanza obligatoria.

El tercer gran capítulo se refiere a la implicación de todos los sectores, políticos y sociales en la educación. Si la sociedad está en constante evolución, la educación debe ser capaz de adaptarse de una manera ágil a esos cambios. Por tanto, debe estar en constante renovación. Los puntos básicos de ésta deben estar ampliamente consensuados, no introduciendo grandes reformas que impliquen grandes cambios, sino desarrollando, paulatinamente, aquellos puntos que se han mostrado favorables en sus resultados, y cambiando aquellos otros que han demostrado su ineficacia. Todo ello desde un consenso básico, no sólo entre todos los grupos políticos de todas las administraciones públicas, sino también de todos aquellos que representan a la sociedad en su conjunto, fundamentalmente sindicatos y empresarios. Un país moderno debe saber consensuar aquellas cuestiones llamadas de Estado, y ésta es, sin duda, una de ellas.

El siguiente gran tema se refiere a la organización de centros, con especial atención a los profesores; y, en este sentido, el objetivo nos llevaría a crear centros capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes y heterogéneas, con modelos organizativos flexibles y plurales, encontrando un punto intermedio en el que la excesiva participación impida un eficaz funcionamiento o que la ausencia del mismo desemboque en modelos autoritarios o caciquiles.

También se presta especial atención a los profesores, por ser otro de los principales actores. Cualquier mejora pasa por un apoyo decidido a los mismos, que va desde la formación inicial, en especial convivencia con la universidad, hasta la formación permanente, con diseño de una carrera profesional incentivada, teniendo en cuenta la edad de los profesores para el desempeño de funciones específicas y de responsabilidad.

Todo ello requiere, sin ningún género de dudas, nuevos recursos, como ya han hecho otros países. Algunos países de la Unión Europea, así como Estados Unidos y Japón, han decidido hacer un esfuerzo presupuestario importante, pues significa invertir en futuro. La OCDE acaba de poner de manifiesto que España es uno de los países que menos gasta en educación.

Quiero referirme también a la opción crítica que significa la educación en valores. Es preciso favorecer la integración, fomentar la tolerancia y respetar la diferencia; preferir la colaboración a la competitividad; potenciar la innovación y la variedad frente a la homogeneidad y la repetición; y, sobre todo, educar en la responsabilidad, en el esfuerzo, en la disciplina, en el tesón y en la voluntad como puntos cruciales para alcanzar una meta.

Decidimos hacer una aproximación a un tema tan global y tan vasto como el de educación en su conjunto a través del fracaso escolar, pensando que éste podría ser una forma de diagnóstico que pusiera de manifiesto las bondades y, también, las carencias de nuestro sistema educativo. Es cierto que somos uno de los países que mayor fracaso tienen en Europa, pero no debemos olvidar de dónde procedemos —baste decir que en la década de los sesenta, sólo un 30% del total de los jóvenes alcanzaban el título de Bachillerato—. Si actualmente, como cifra redonda, nos movemos en torno al 25% de alumnos que no terminan la ESO, el esfuerzo que se ha realizado es muy importante, fundamentalmente desde la llegada de la democracia, con la escolarización universal. Queda mucho por hacer, pero tenemos ya la suficiente experiencia como para poder discernir aquello que ha funcionado de lo que no lo ha hecho.

Existen dos cuestiones que nos deben hacer reflexionar profundamente:

La primera es la necesidad de establecer un diagnóstico precoz, sobre todo en nivel primario, y que es preciso atender desde estos primeros años a los alumnos que así lo requieren.

La segunda es que la mayor parte de los fracasos escolares provienen de los sectores más desfavorecidos, lo que incluye además un grave problema de injusticia social, que amenaza la integración y cohesión social, los penaliza en términos de empleo (estamos creando marginados sociales), también frena el desarrollo económico y golpea al sistema educativo en términos de insatisfacción y mayor gasto público.

Las primeras partes del libro se dedican a los orígenes del fracaso escolar, que son multifactoriales: referidos unos a los alumnos, en el entorno del desarrollo de su personalidad, sobre todo en la adolescencia; a las familias de bajos recursos económicos, o grupos de bajo nivel cultural, minorías étnicas y emigrantes y a los centros educativo, con programas mal adaptados a las necesidades reales o con recursos insuficientes.

Una especial atención está dedicada a la «educación en valores». Conviene interrogarse sobre si es posible inculcar valores en las aulas, diferentes a aquellos que refleja la propia sociedad o enfrentarse a los contravalores co-

yunturales fáciles, mediatizados que, por repetitivos, calan hondo y desaparecen como si de otra moda se tratara; o si es posible dar cabida a la equidad y a la tolerancia en el principio de igualdad de oportunidades en un mundo tan individualista y egoísta. ¿Puede sólo la educación transmitir estos valores y convertirse en una forma de comunicar experiencias comunes a la familia y a la sociedad en su conjunto? Los expertos, una vez más, concluyen que la única salida es aquella que involucra al conjunto de la sociedad y que define valores permanentes que nos enseñan a convivir sin dejar de ser libres.

El libro destaca también «la transición a la vida laboral», tomando como eje el desarrollo integral del individuo y, a través de él, su incorporación a la vida laboral o a cualquier otra actividad. Es posible compaginar, por una parte, la disyuntiva que siempre ha existido entre educación y trabajo y, por otra, la interrelación entre aquellos que transmiten educación y aquellos otros que la reciben, lo que Bourdié llama «capital cultural y social». Se puede involucrar la racionalidad educativa y la productiva como dice el profesor Gallard. Existe un discurso diferente al neoliberalismo o al pensamiento único.

Carlos HERNÁNDEZ GIL
Vicepresidente de la
Fundación Modernización
de España

PRIMERA PARTE

EL SIGNIFICADO DEL FRACASO ESCOLAR

CAPÍTULO 1

LA COMPRENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

Álvaro Marchesi y Eva María Pérez

El significado del fracaso escolar

El problema de la definición

El término «fracaso escolar» es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno «fracasado» no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.

Estos problemas han conducido a utilizar otras denominaciones, como «alumnos con bajo rendimiento académico» o «alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente». También se ha considerado que puede ser preferible elaborar políticas educativas en torno a objetivos positivos, como conseguir éxito para todos o mejorar el rendimiento educativo, y evitar que los esfuerzos tengan que concentrarse en un mensaje más negativo, como la lucha contra el fracaso escolar. Sin embargo, el término de «fracaso escolar» está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil modificarlo.

El informe de la OCDE sobre fracaso escolar (véase el capítulo siguiente) apunta tres manifestaciones diferentes de este fenómeno. La primera se refiere a los alumnos con bajo rendimiento académico, es decir, aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimo. La segunda abarca a los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. La tercera apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada. Las tres tienen una estrecha relación aunque el momento en que se producen —durante la educación, al final de la misma o posteriormente— sea diferente y sus implicaciones, por tanto, también.

La definición que se ha elegido en este capítulo para abordar el tema del fracaso se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. 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. Este planteamiento reduce inicialmente el significado y alcance del fracaso escolar. Sin embargo, permite igualmente, e incluso con un mayor número de datos comparados, avanzar en el objetivo principal de este texto: ir más allá de la descripción del fracaso escolar e intentar comprenderlo, analizar sus posibles causas y formular las estrategias adecuadas que contribuyan a su reducción.

Cualquiera que sea la definición y el indicador que se seleccione, lo cierto es que el mantenimiento de altas tasas de fracaso escolar provoca graves consecuencias en los alumnos y en la sociedad. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan la cualificación mínima necesaria tienen una escasa confianza en sus posibilidades y una baja motivación para incorporarse a programas de formación. La probabilidad de encontrar un trabajo, su estabilidad en el mismo y su retribución económica es menor que en los casos de mayor nivel educativo. Pero tal vez lo más grave sea su dificultad de adaptarse a las crecientes exigencias laborales, por lo

que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es sólo un problema educativo. Es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales.

Una realidad cambiante y relativa

Esta inicial definición de fracaso escolar, cuya característica principal es el bajo rendimiento educativo de determinados alumnos y su falta de titulación al término de la educación obligatoria, debe completarse con el análisis de qué se entiende por bajo rendimiento educativo y cómo se evalúa. Es importante tener en cuenta que el significado y alcance del fracaso escolar se modifica a lo largo del tiempo, por lo que sus límites son cambiantes y relativos. La razón fundamental de esta afirmación es que el fracaso escolar está en función de los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la sociedad y al mundo laboral. Hace treinta años en España era suficiente haber alcanzado el nivel de estudios primarios para considerar que se habían obtenido estos conocimientos necesarios. En los años ochenta del siglo XX, la exigencia mínima era el título de EGB que se obtenía a los 14 años. Al final de la década de los noventa se empezó a exigir que los alumnos hubieran cursado, al menos, diez años de educación obligatoria. Dentro de unos años será necesario poseer el título de bachillerato o de formación profesional. El problema, por tanto, está en que la sociedad es más exigente, los conocimientos que se necesitan son mayores y las habilidades requeridas para el trabajo son habitualmente de nivel superior. La consecuencia de este planteamiento es clara: alumnos que no fracasaban en el año 1975 podrían ser fracasados escolares en 2002. La dificultad en cada momento histórico se sitúa en establecer los conocimientos básicos que se requieren para integrarse en la sociedad.

Éste es el segundo problema que afecta a la definición de fracaso escolar: la delimitación y evaluación de estos conocimientos y habilidades básicas que se consideran necesarias para la obtención del título de graduado en educación secundaria. Existe el riesgo de que los aspectos más estrechamente relacionados con el rendimiento académico de los alumnos sean los principales, o incluso únicos, referentes para decidir si un alumno obtiene el título básico. O que la preparación del alumno para continuar sus estudios en el bachillerato o en la formación profesional de grado medio sea el único indicador para adoptar esta decisión. En ambos casos se restringen en exceso las finalidades de la educación básica y se limitan las posibilidades educativas presentes y futuras de un porcentaje importante de alumnos.

Existe un tercer problema en la definición de fracaso escolar vinculada al porcentaje de alumnos que no terminan la educación obligatoria: su excesiva simplificación, lo que puede conducir a una visión reduccionista de los objetivos de la educación. Éste es el riesgo de los indicadores simples y aislados, por lo que es necesario relacionar este dato con otros indicadores que faciliten su comprensión e interpretación. Los indicadores cuantitativos son necesarios pero son más útiles si están incluidos en un sistema amplio de indicadores. No hay que olvidar, como afirma Nuttall (1992), que los indicadores no hablan por sí mismos.

Un modelo multinivel para la comprensión del fracaso escolar

A lo largo de los años se han buscado diferentes causas para explicar el retraso escolar de los alumnos. Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. Otros, por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la escuela tendría la función de reproducir las diferencias entre los alumnos que se encuentran en la sociedad. Otros, finalmente, han vuelto los ojos a las características de las escuelas y han defendido que también la organización y el funcionamiento de las mismas tienen una parte de responsabilidad en el mayor o menor éxito académico de sus alumnos.

En la actualidad existe un amplio acuerdo de que las interpretaciones unidimensionales del fracaso escolar son inexactas y de que no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un solo factor. La mayoría de los estudios e investigaciones coinciden al incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación. En lo que existen diferencias importantes es en la influencia relativa de cada una de las dimensiones. En este punto, de gran importancia teórica y aplicada, hay todavía una gran ambigüedad e imprecisión, aunque en los últimos años se han realizado algunos avances notables. Diferentes investigaciones (véase Reynolds y Teddlie, 2000, para una revisión exhaustiva del estado de la cuestión) han señalado que entre el 12 y el 15% de la varianza en el rendimiento individual de los alumnos es debida a la escuela, que el contexto sociocultural puede explicar un porcentaje algo mayor, que es necesario diferenciar entre el contexto del alumno y el contexto medio del centro y que los conocimientos iniciales del alumno al comienzo de una etapa educativa tienen un alto poder predictivo sobre sus resultados al término de la misma. A pesar de estas conclusiones, lo cierto es que más de la mitad de la varianza en los

resultados de los alumnos debe atribuirse a las diferencias individuales de cada uno de ellos, que a su vez están determinadas por la interacción de múltiples factores de naturaleza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afectivos y motivacionales), remitiendo estos últimos a la influencia relativa de factores hereditarios y ambientales.

El modelo que en este texto se propone para avanzar en la comprensión del fracaso escolar recoge esta última perspectiva y pretende ofrecer una visión amplia, equilibrada e interactiva de esta realidad. Su principal defecto es que no establece una jerarquía en la influencia de sus principales dimensiones por lo que no es posible conocer cuáles son las más determinantes. La elaboración de un modelo jerárquico para interpretar el fracaso escolar es posiblemente una de las grandes tareas de la investigación en los próximos años. A pesar de esta limitación, el modelo que se describe en estas páginas puede ayudar a entender mejor el fracaso escolar y a orientar las políticas educativas. El modelo está formado por seis niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. Cada uno de los niveles depende de los otros, pero tiene un margen de influencia directa en el progreso de los alumnos. En cada uno de los niveles se han incluido los indicadores específicos que se consideran más relevantes (véase tabla 1.1) para conseguir una interpretación más completa y ajustada del fracaso escolar.

TABLA 1.1 Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar

Sociedad	• Contexto económico y social
Familia	• Nivel sociocultural • Dedicación • Expectativas
Sistema educativo	• Gasto público • Formación e incentivación de los profesores • Tiempo de enseñanza • Flexibilidad del currículo • Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro docente	• Cultura • Participación • Autonomía • Redes de cooperación
Aula	• Estilo de enseñanza • Gestión del aula
Alumno	• Interés • Competencia • Participación

En los apartados siguientes se recogen los principales datos sobre fracaso escolar en España y se desarrollan los indicadores seleccionados para su interpretación. En algunos casos se incluyen también los datos cuantitativos disponibles. La comparación que en ocasiones se hacee entre las Comunidades Autónomas tiene el objetivo de facilitar la comprensión de los factores que condicionan el fracaso escolar.

Los datos sobre el fracaso escolar

Los datos disponibles sobre el fracaso escolar en España son cada vez más numerosos aunque aparecen habitualmente con tres años de retraso, lo que transmite una cierta sensación de antigüedad y de escasa actualización. Los más recientes cuando se escribe este capítulo (año 2002) son del curso 1998-1999. A pesar de este desajuste, el seguimiento de la serie temporal de datos permite conocer la tendencia dominante.

Se han seleccionado tres tipos de datos para ofrecer una panorámica amplia de los problemas de los alumnos en el acceso a un título académico. El primero se refiere al porcentaje de alumnos que terminaban satisfactoriamente la antigua EGB a los 14 años. El segundo expresa el porcentaje de la población que alcanza los objetivos de la ESO o equivalente. El tercero recoge el porcentaje de alumnos que terminan el COU o el Bachillerato LOGSE.

Alumnos que terminaban la EGB

Los datos que se recogen en la talba 1.2 expresan los cambios que se han producido en la obtención del título de EGB desde el curso 1985-1986 hasta el curso 1995-1996, momento en que se completa la implantación de la nueva Educación Primaria. Como se puede comprobar, desde 1989 hasta 1995 se

TABLA 1.2 Tasa de finalización de estudios

Curso	*85-86*	*86-87*	*87-88*	*88-89*	*89-90*	*90-91*	*91-92*	*92-93*	*93-94*	*94-95*	*95-96*
Certif. Escolar.	28,5	25,6	23,8	22,5	22,0	22,3	22,0	21,1	20,9	20,4	17,9
Grad. Escolar..	74,7	76,0	76,6	76,3	76,5	76,1	77,0	78,6	80,5	81,0	83,5

FUENTE: MEC. Estadística de la enseñanza en España. Resultados detallados. Series e indicadores. Años 1994-1995 y 1996-1997.

produce una gradual reducción de los alumnos que obtienen solo el certificado de escolaridad aunque de forma muy suave, pasándose del 22,5 al 20,4% en seis años. La mayor disminución del curso 1995-1996 puede ser debida a la implantación generalizada el curso siguiente del primer año de la ESO.

Alumnos que terminan la ESO o enseñanza equivalente

De acuerdo con las cifras proporcionadas por el Ministerio de Educación, el porcentaje de la población que alcanza los objetivos de la enseñaza obligatoria o equivalente en el año 1999 es del 76,4% (véase tabla 1.3). Es el último año en que todavía coexisten 4.º de la ESO, 2.º de BUP y 2.º de FP I. En el año 1989, el porcentaje de la población que terminaba 2.º de BUP y 2.º

TABLA 1.3 Tasa bruta de población que alcanza los objetivos de la enseñanza. 1999

Comunidad Autónoma	*%*
Andalucía	77,8
Aragón	81,5
Asturias	83,9
Baleares (Islas)	61,4
Canarias	78,1
Cantabria	82,1
Castilla y León	80,5
Castilla-La Mancha	66,6
Cataluña	77,9
Comunidad Valenciana	67,4
Extremadura	67,8
Galicia	82,8
Madrid (Comunidad de)	80,4
Murcia (Región de)	68,9
Navarra (Comunidad Foral de)	84,0
País Vasco	76,5
Rioja (La)	78,8
Ceuta	46,3
Melilla	56,7
TOTAL	**76,4**

FUENTE: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, pag. 104.

(1) Relación porcentual entre el total de alumnado que consigue el Graduado en Educación Secundaria, promociona 2.º de BUP y se gradúa en FP I, con la población de 16 años (Proyecciones de Población Revisadas del INE).

de FP era del 63%. Es decir, el fracaso escolar ha pasado del 37 al 23,6%, en diez años, lo que supone una reducción del 13,4%. De acuerdo con esta tendencia, es posible apuntar que el porcentaje de fracaso escolar en España en 2002 puede estar situado en torno al 21%. Si esto fuera así, quiere decir que el porcentaje de alumnos que no terminan la ESO a los 16 años es muy similar al porcentaje de alumnos que no terminaban la EGB a los 14 años. En cualquier caso, es todavía una cifra excesivamente elevada a pesar de los progresos que se han realizado en las últimas décadas.

Las Comunidades Autónomas que no llegan al 20% de fracaso escolar en 1999 son Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Madrid y Navarra. Las Comunidades Autónomas que superan el 30% de fracaso escolar son Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Región de Murcia.

Alumnos que terminan el COU o el Bachillerato LOGSE

Esta misma tendencia positiva se encuentra al comparar los datos de la población que se gradúa en COU-Bachillerato LOGSE (véase tabla 1.4). En el curso 1991-1992, el porcentaje era del 33,5%. En el curso 1998-1999 alcanzaba el 46,2%.

Sin embargo, aun con este progreso, no debe olvidarse que las diferencias con los países de la Unión Europea son todavía importantes (véase tabla 1.5)

La interpretación de los datos

No existe una única variable capaz de explicar los datos del fracaso escolar. El informe de la OCDE ha señalado que existe un amplio acuerdo entre los investigadores de que no hay una única explicación del fracaso escolar, sino que debe comprenderse desde una perspectiva multidimensional. Éste, como la propia educación, es una realidad difícil de aprehender en la que influyen de forma interactiva múltiples dimensiones cuya influencia relativa varía además a lo largo del tiempo. El modelo que se ha propuesto tiene en cuenta las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula y la disposición del alumno para el aprendizaje. No son factores aislados, sino que todos ellos se encuentran estrechamente relacionados. El caso de la disposición del alumno es un buen ejemplo de este modelo explicativo de carácter

TABLA 1.4 Tasa bruta de la población que se gradúa en COU/Bachillerato LOGSE los cursos 1991-1992 y 1998-1999

Comunidad Autónoma	*91-92*	*98-99*
Andalucía	27,4	42,9
Aragón	41,3	54,1
Asturias	41,6	58,8
Balearess (Islas)	25,8	37,2
Canarias	24,3	35,8
Cantabria	30,7	46,7
Castilla y León	38,8	51,6
Castilla-La Mancha	27,0	40,2
Cataluña	33,1	45,2
Comunidad Valenciana	31,4	40,3
Extremadura	28,2	39,9
Galicia	32,3	43,5
Madrid (Comunidad de)	44,5	55,5
Murcia (Región de)	26,5	39,2
Navarra (Comunidad Foral de)	35,7	53,6
País Vasco	41,2	65,1
Rioja (La)	42,6	46,4
Ceuta	32,0	30,4
Melilla	29,4	38,2
TOTAL	**33,5**	**46,2**

FUENTE: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000 y 2002): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, págs. 54 en ambos documentos.

TABLA 1.5 Tasa bruta de alumnado que se gradúa en educación secundaria post-obligatoria, por tipo de programa. Curso 1998-1999

País	*Total*	*Enseñanza general*	*Enseñanza pre-profesional y profesional*
Alemania	83	33	59
Bélgica (Fl.)	83	33	63
Dinamarca	90	54	59
España	73	47	29
Finlandia	89	53	67
Francia	89	53	67
Grecia	67	59	20
Irlanda	86	78	15
Italia	73	28	65
Luxemburgo	60	26	34
Países Bajos	92	35	56
Suecia	74	41	33

FUENTE: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, pág. 300.