



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO  
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

El profesor como agente clave en el Fracaso Escolar.  
Implicación, perspectiva y responsabilidad de su  
praxis, en los centros de Educación Secundaria  
Obligatoria de la Región de Murcia.

Autora:

Dña. Ana J. Carmona Legaz

Director:

Dr. D. Francisco José Sánchez Marín

Murcia, mayo de 2017









**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO  
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

El profesor como agente clave en el Fracaso Escolar.  
Implicación, perspectiva y responsabilidad de su  
praxis, en los centros de Educación Secundaria  
Obligatoria de la Región de Murcia.

Autora:

Dña. Ana J. Carmona Legaz

Director:

Dr. D. Francisco José Sánchez Marín

Murcia, mayo de 2017



A mis hijas.

A Raúl.



# El profesor como agente clave en el Fracaso Escolar. Implicación, perspectiva y responsabilidad de su praxis, en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

## Resumen

El Fracaso Escolar (FE) es un fenómeno complejo que trasciende del ámbito educativo e influye en el conjunto de la sociedad. Fruto de polémica y reformas continuas, es objeto de controversia y debate en distintos ámbitos, lo que origina que no pase desapercibida la complejidad que entraña profundizar en él. Identificado como constructo con diversos significados, hoy más que nunca, se convierte en uno de los grandes retos que los Sistemas Educativos deben superar y que encuentra su origen en múltiples causas. Ahondar en ellas se convierte en el punto de partida de mejoras orientadas a lograr el éxito de los alumnos. Es por ello que su comprensión, requiere del compromiso y la responsabilidad de todos y cada uno de los agentes implicados. Entre ellos, el docente adquiere un papel clave.

El contexto educativo actual reclama al profesor la comprensión de la diversidad en las aulas. Esto requiere de cambios y transformaciones que le permitan entender las dificultades de la sociedad actual. Ante esta realidad, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) cobra relevancia en cuanto a la presencia del FE. Y es en este escenario académico, donde el profesor vive una crisis de identidad que se refleja en un entramado de normas y exigencias a las que debe responder.

A partir de la importancia del tema descrito, se plantea como objetivo principal de investigación: identificar, describir y valorar aquellas variables que son determinantes para la presencia del fenómeno del FE en la etapa educativa de la E.S.O., en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del estudio de la bibliografía especializada en el tema, los testimonios narrados por los profesores que imparten docencia en esta etapa educativa, así como del análisis de los recursos didácticos que éstos últimos aportan. Para presentar el

recorrido investigador que se llevó a cabo, el estudio se estructura en tres grandes bloques: *Marco Teórico*, *Marco Metodológico* y *Marco Empírico*.

En el *Marco Teórico*, se describen los aspectos esenciales en torno al FE como fenómeno; profundizando en su evolución cronológica y conceptual, identificando las causas que lo originan y, planteando las estrategias institucionales implementadas para su abordaje a nivel europeo, español y en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia como premisa para la adaptación de los Sistemas Educativos a los objetivos europeos de la Estrategia Europa 2020 (“EE 2020”). Se examina, de la misma manera, la *relación educativa* como eje transversal para la atención a la diversidad y el papel del docente de E.S.O. como agente clave en la consecución del éxito escolar.

Por su parte, el *Marco Metodológico*, detalla los propósitos y objetivos que guían el proceso de investigación, las hipótesis que se derivan de estos últimos, así como el método e instrumentos empleados para la recogida y el análisis de la información; la Revisión Bibliográfica Sistemática, la Entrevista Semiestructurada en Profundidad y el Análisis Documental. Cabe mencionar que se trata de un diseño planteado desde el paradigma cualitativo de investigación, enfocado desde la Teoría Fundamentada, de corte descriptivo-interpretativo e inductivo, cuya población de estudio son profesores de centros educativos que imparten E.S.O. en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y seleccionados de forma sistemática, intencional y criterial solicitando su participación voluntaria e informada.

Finalmente, en el *Marco Empírico*, se exponen los resultados de investigación tras analizar e interpretar la información obtenida de la Revisión Bibliográfica Sistemática, el Contexto y Contenido de las entrevistas, así como de los recursos y materiales aportados por los participantes. Los resultados derivados de la Revisión Bibliográfica Sistemática aporta la fundamentación teórica al estudio en su totalidad, a la vez que se convierte en el principal elemento comparativo, desde el punto de vista teórico, entre los resultados, las interpretaciones y la síntesis global de los resultados del resto de instrumentos utilizados. Por su parte, el análisis e interpretación del Contexto concluye con que las entrevistas se suceden en un clima de naturalidad y cordialidad, lo que refuerza la credibilidad y legitimidad de los discursos. Del Análisis de Contenido de las entrevistas se desprende que, en el abordaje del FE, participan determinados factores clave,

patrones concurrentes y líneas directrices comunes que orientan la praxis docente y que son determinantes para la presencia del fenómeno. Finalmente, el Análisis Documental de los recursos y materiales destinados a prevenir o paliar el FE, confirma que el éxito de su implementación está sujeto a la variabilidad originada por el perfil de alumnos y, que resulta muy relevante el trabajo práctico y cercano a la realidad del aula, así como el apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics).

Se concluye con que existe una dificultad generalizada para establecer un único significado de FE, a la vez que en su conceptualización, coincide la omisión del factor *éxito escolar* y la asociación a variables individuales y contextuales. Seguidamente, queda patente que la presencia del FE en la trayectoria académica de los alumnos muestra un doble carácter: dinámico y estático. Se confirma igualmente que existen, y pueden diferenciarse, en los centros docentes, diversos programas generales para el abordaje del FE, así como mecanismos e instrumentos para detectar de manera precoz las necesidades educativas en el aula. No obstante, los primeros plantean dificultades para ser diferenciados según se destinen a la prevención, detección precoz o intervención. Por el contrario, los segundos, son fácilmente identificados y descritos; los docentes están más familiarizados con las medidas para la detección precoz de necesidades educativas que con los programas generales para el abordaje del FE. Se describen diversas medidas orientadas a combatirlo, sin embargo, se plantean muchas dificultades para diferenciarlas según se destinen a la prevención, la detección precoz o a la intervención. De igual forma se establece que su eficacia fluctúa en función del cumplimiento de determinadas condiciones en su implementación. Para finalizar, se apuntan una serie de elementos transversales exigibles en el desempeño docente, como requisitos indispensables para hacer frente al FE.

**Palabras clave:** *Fracaso Escolar, Abandono Escolar, Enseñanza Secundaria, Profesor de Secundaria, Responsabilidad del profesor, Integración escolar, Política educacional, Programas educativos.*



# The teacher as a key agent in School Failure. Involvement, perspective and responsibility of his praxis, at Compulsory Secondary Education schools in the Region of Murcia.

## **Abstract**

Academic Failure (AF) is a complex phenomenon that transcends the educational sphere and influences the whole of society. Object of controversy and continuous reforms, is the subject of controversy and debate in different areas, which originates that the complexity that involves deepening in it does not go unnoticed. Identified as a construct with different meanings, today more than ever, becomes one of the great challenges that the Education Systems must overcome and which finds its origin in multiple causes. Delving into them becomes the starting point for improvements aimed at achieving student success. That is why, their understanding, requires the commitment and responsibility of each and every one of the agents involved. Among them, the teacher acquires a key role.

The current educational context demands the teacher to express diversity in classrooms. This requires changes and transformations that allow you to understand the difficulties of today's society. Faced with this reality, the stage of Secondary Education (SE) becomes relevant in terms of the presence of the AF. And it is in this academic scenario, where the teacher lives an identity crisis that is reflected in a framework of norms and requirements to which he must respond.

From the importance of the subject described, it is proposed as main research objective to identify, describe and evaluate those variables that are determinant for the presence of the phenomenon of AF in the educational stage of the SE, in the Autonomous Community of the Region of Murcia, from the study of specialized literature on the subject, the testimonies narrated by the teachers who teach at this stage of education, as well as the analysis of the didactic resources that the latter provide. To present the research route that was carried

out, the study is structured in three large blocks: *Theoretical Framework*, *Methodological Framework* and *Empirical Framework*.

The *Theoretical Framework*, describes the essential aspects of AF as a phenomenon; deepening its chronological and conceptual evolution, identifying the causes that originate it, proposing the institutional strategies implemented for its approach at European level, Spanish and in the Autonomous Community of the Region of Murcia as a premise for the adaptation of the Education Systems to the European objectives of the Europe 2020 Strategy ("EE 2020"). It examines, in the same way, the *educational relationship* as a transversal axis for attention to diversity and the role of the teacher of SE as a key player in achieving school success.

On the other hand, the *Methodological Framework* details the purposes and objectives that guide the research process, the hypotheses that derive from the latter, as well as the method and instruments used for the collection and analysis of information; the Systematic Bibliographic Review, the Semi-Structured Interview in depth and the Documentary Analysis. It is worth mentioning that this is a design proposed from the qualitative paradigm of research, focused from the Grounded Theory, descriptive-interpretive and inductive, whose study population are teachers of educational centers that teach SE. In the Autonomous Community of the Region of Murcia and selected in a systematic, intentional and criterial manner requesting their voluntary and informed participation.

Finally, in the *Empirical Framework*, the results of research are presented after analyzing and interpreting the information obtained from the Systematic Bibliographic Review, the context and content of the interviews, as well as the resources and materials provided by the participants. The results derived from the Systematic Literature Review provide the theoretical basis for the study as a whole, at the same time it becomes the main comparative element, from the theoretical point of view, between the results, the interpretations and the overall synthesis of the results of the other instruments used. For its part, the analysis and interpretation of the Context concludes that the interviews take place in a climate of naturalness and cordiality, which reinforces the credibility and legitimacy of the speeches. From the Analysis of the Content of the interviews, it is clear that, in the approach to the AF, certain key factors are involved, concurrent patterns and common guidelines that orient the teaching praxis and that are determinants for

the presence of the phenomenon of the AF. Finally, the Documentary Analysis of resources and materials intended to prevent or mitigate the AF confirms that the success of its implementation is subject to the variability originated by the profile of students and that it is very relevant the practical work and close to the reality of the classroom, as well as support in Information and Communication Technology (Ict).

It is concluded that there is a generalized difficulty in establishing a single meaning of AF, at the same time, in its conceptualization, it coincides the omission of the *school success factor* and the association to individual and contextual variables. Next, it is evident that the presence of the AF in the academic trajectory of the students shows a double character: dynamic and static. It is also confirmed that there are, and can be differentiated, in schools, various educational programmes for the AF approach, as well as mechanisms and instruments for early detection of educational needs in the classroom. However, the former pose difficulties to be differentiated according to whether they are intended for prevention, early detection or intervention. On the contrary, the latter are easily identified and described; teachers are more familiar with measures for the early detection of educational needs than with educational programmes for addressing the AF. Various measures are described to combat it, however, there are many difficulties in differentiating them according to whether they are intended for prevention, early detection or intervention. Likewise, it is established that its effectiveness fluctuates according to the fulfillment of certain conditions in its implementation. Finally, a series of transverse elements required in the teaching performance are pointed out, as indispensable requirements to face the AF.

**Keywords:** *Academic failure, Dropping out, Secondary education, Secondary school teachers, Teacher responsibility, School integration, Educational policy, Educational programmes.*





# UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

## AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Francisco José Sánchez Marín como Director de la Tesis Doctoral titulada “El profesor como agente clave en el Fracaso Escolar. Implicación, perspectiva y responsabilidad de su praxis en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia” realizada por D<sup>a</sup>. Ana Josefa Carmona Legaz en el Departamento de Educación, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 y 778/98, en Murcia a 15 de abril de 2017.

Fdo. Francisco José Sánchez Marín  
48478235-P

UCAM



**EIDUCAM**  
Escuela Internacional  
de Doctorado



## AGRADECIMIENTOS

Estoy convencida de que todo lo que nos ocurre es siempre por una razón. La vida de cada persona se va construyendo a través de una sucesión de acontecimientos, etapas y momentos que de una forma o de otra dejan huella en lo más hondo de nuestro ser. Una de esas etapas ha sido la elaboración de esta Tesis Doctoral. Su desarrollo me ha permitido conocer a personas que han enriquecido cada una de las fases de este largo proceso y a las que estaré eternamente agradecida. Sin ellas este trabajo no hubiera sido posible.

Mi más sincero agradecimiento y respeto por su tiempo y dedicación, a mi director, Francisco José Sánchez Marín. Todas las personas que han elaborado una Tesis Doctoral, afirman que es fundamental tener un buen director, yo doy fe de ello, para mí ha sido el mejor. Desde el inicio hasta el final, tus orientaciones han sido impecables. Gracias por la generosidad de tus directrices, tu sabiduría ante los imprevistos y la serenidad que me has transmitido en cada momento. Sin duda, tu calidad humana y profesional, han hecho posible que este trabajo vea la luz.

A todos los profesores entrevistados de los centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sin sus valiosas aportaciones esta investigación no se hubiera realizado. Igualmente a los Jefes de Estudios de los centros con los que se contactó inicialmente por su apertura desde el primer momento.

Al Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por su colaboración en este estudio.

A todos los miembros del grupo de investigación *Desarrollo Personal* de la Universidad Católica de Murcia. De manera especial a Beatriz Peña, Lina Tomás, Loida López-Mondéjar, M<sup>a</sup> Luisa García, M<sup>a</sup> Ángeles Cano, Práxedes Muñoz, Joaquín Rodes y José Trujillo, por vuestra implicación y ayuda generosa en la fase de asesoramiento del estudio.

Mostrar mi agradecimiento a todos mis compañeros del Departamento de Educación de la UCAM, en especial a Marisol, Elisa, Lidia, Fina, Ana Andúgar,

Curro, Antonio Candeloro, Miguel, Sonia y Rosendo por los ratos en los que tanto nos hemos reído y por vuestro refuerzo continuo en cada momento. Destacar un cariñoso agradecimiento a Elena Cuevas, por tu ayuda y entrega absoluta en las largas horas dedicadas al montaje del word. Quiero hacer un reconocimiento especial al equipo directivo de este departamento, a Mar, Juanjo, María, Ana, Belén y Micaela por el afecto que me habéis transmitido y por facilitarme cada paso desde que empecé en la Universidad. Sin duda, cada uno de vosotros sois el testimonio de que son las grandes personas las que forman un buen equipo.

Con gran cariño, a mis compañeros del Instituto Superior de Formación Profesional San Antonio de la UCAM, Francisco Manuel, Amparo, José Manuel y Raquel por vuestras palabras de ánimo y aliento en la recta final de la Tesis.

Tienen un lugar privilegiado, mis amigas y compañeras del alma, M<sup>a</sup> Ángeles Castejón y Ana Isabel Invernón, por animarme siempre en los pocos ratos que nos hemos visto desde que empezamos juntas este camino, sobre todo en los últimos meses de mayor dedicación, por enseñarme lo que es verdaderamente importante día a día, por estar siempre a mi lado. Me siento agraciada por haberos conocido.

De manera especial a Manu y Lina por aparecer en un momento clave de mi vida.

A mis padres, Isabel y Pepe, por transmitirme el valor del esfuerzo, la responsabilidad y la humildad, por apoyarme y cuidarme siempre. A mis hermanas, M<sup>a</sup> Isabel y Eva, por estar siempre pendiente de mí.

Quiero mostrar mi gratitud a una persona que la vida me regaló hace ya muchos años, mi marido Julián, que aunque ya no está, acompaña y guía cada uno de mis pasos. Este trabajo está dedicado enteramente a ti, recordarte me hace ser mejor cada día.

No puedo finalizar sin expresar mi más profundo agradecimiento a los dos motores de mi vida, lo mejor de todo, mis hijas Natalia y Virginia. Por el tiempo que os he quitado, por vuestra comprensión cuando estaba de mal humor, por las ocasiones que no hemos estado juntas y que sin duda vamos a recuperar. Sois la luz que me ilumina.

Y a mi pareja Raúl, por tu infinita paciencia en mis momentos de histeria, por estar a mi lado, por disculpar siempre mis ausencias, por animarme y motivarme en las horas de desaliento sin entender muchas veces el porqué de todo esto.

A todos, gracias de corazón. Gracias por formar parte de mi vida.



*“De nada sirve que el entendimiento  
se adelante, si el corazón se queda”.*

**Baltasar Gracián.**



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	39
PRIMER BLOQUE: MARCO TEÓRICO .....	47
<b>CAPÍTULO I. FRACASO ESCOLAR</b>	
<b>1.1 Introducción .....</b>	<b>49</b>
<b>1.2 Evolución cronológica del Fracaso Escolar en España. ....</b>	<b>52</b>
1.2.1 Origen en la década de los 60s-70s. ....	53
1.2.2 Primeras evidencias en la década de los 80s-90s. ....	54
1.2.3 Tratamiento comparativo con otros países de la Unión Europea en la primera década del siglo XXI .....	56
1.2.4 Adhesión al Marco Europeo Estratégico común en el momento actual. ...	58
<b>1.3 Delimitación conceptual del Fracaso Escolar.....</b>	<b>60</b>
1.3.1 Adquisición de objetivos curriculares y rendimiento académico. ....	61
1.3.2 Obtención del Título de Graduado en E.S.O.....	63
1.3.3 Absentismo y Abandono Educativo Temprano. ....	63
1.3.4 Desencadenantes durante la trayectoria académica. ....	65
1.3.5 Vinculación con la realidad social y la exclusión educativa. ....	66
1.3.6 Atribuciones desde instituciones y organismos nacionales e internacionales.....	68
<b>1.4 Hacia una Concepción Ecológica del Fracaso Escolar. ....</b>	<b>74</b>
<b>1.5 Etiología y Carácter Multifactorial del Fracaso Escolar. ....</b>	<b>76</b>
1.5.1 Factores vinculados al Ámbito Personal.....	80
1.5.1.1 Personalidad.....	81
1.5.1.2 Inteligencia. ....	82
1.5.1.3 Afectividad.....	83
1.5.1.4 Motivación.....	85
1.5.1.5 Hábitos de estudio.....	86

1.5.1.6 Repetición de curso.....	88
1.5.1.7 Género.....	89
1.5.2 Factores vinculados al Ámbito Familiar.....	90
1.5.2.1 Situación social, económica, laboral y académica.....	91
1.5.2.2 Estructura, tipología y referentes de convivencia.....	93
1.5.2.3 Cohesión, expectativas y estilos de relación.....	93
1.5.3 Factores vinculados al ámbito del Sistema Educativo y Escolar.....	95
1.5.3.1 Permanencia obligatoria en el Sistema Escolar.....	96
1.5.3.2 Orientación del diseño curricular.....	96
1.5.3.3 Divergencia de criterios para la concesión de la titulación académica por Comunidades Autónomas.....	97
1.5.3.4 Titularidad y autonomía de los centros educativos.....	98
1.5.3.5 Contexto socioeconómico y clima escolar del centro educativo....	101
1.5.3.6 Perfil y condiciones para el desempeño docente.....	102
<b>1.6 Consideraciones Finales.....</b>	<b>106</b>

## **CAPÍTULO II. ALCANCE E IMPACTO DEL FRACASO ESCOLAR**

<b>2.1 Introducción.....</b>	<b>109</b>
<b>2.2 Consejo Europeo de Lisboa.....</b>	<b>113</b>
<b>2.3 Programa Educación y Formación 2010.....</b>	<b>115</b>
<b>2.4 Estrategia Europa 2020.....</b>	<b>120</b>
2.4.1 Objetivo estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación y la Formación.....	123
2.4.1.1 Rendimiento del alumnado en Competencias Básicas a nivel Europeo y en el ámbito Español.....	123
2.4.1.2 Titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España.....	136
2.4.1.3 Rendimiento del alumnado en Competencias Básicas en la Región de Murcia.....	138
2.4.1.4 Titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.....	142
2.4.2 Objetivo estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.....	143

2.4.2.1 Tasa de titulación en Educación Secundaria Segunda Etapa en el ámbito de la Unión Europea.....	144
2.4.2.2 Tasa de titulación en Educación Secundaria Segunda Etapa en España.....	146
2.4.2.3 Abandono Educativo Temprano en el ámbito Europeo.....	149
2.4.2.4 Abandono Educativo Temprano en el ámbito Español.....	150
2.4.2.5 Abandono Educativo Temprano en la Región de Murcia.....	153
<b>2.5 Consideraciones Finales .....</b>	<b>153</b>

### **CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FRACASO ESCOLAR**

<b>3.1 Introducción.....</b>	<b>161</b>
<b>3.2 Políticas Educativas en el Ámbito Europeo. ....</b>	<b>164</b>
3.2.1 Equidad y Calidad educativas.....	166
3.2.2 Formación para el futuro.....	168
<b>3.3 Políticas Educativas en el Territorio Español. ....</b>	<b>175</b>
3.3.1 El Pacto Social y Político por la Educación de 2010.....	176
3.3.2 Los Programas de Cooperación Territorial.....	178
3.3.3 El contexto de la reforma del Sistema Educativo propuesto por la Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa.....	181
3.3.3.1 El Programa Nacional de Reformas de 2016.....	184
3.3.3.2 Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano.....	185
<b>3.4. Políticas Educativas en el ámbito de Competencias de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.....</b>	<b>192</b>
3.4.1 Planes Regionales para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar.....	193
3.4.1.1 I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013).....	194
3.4.1.2 II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2014-2016).....	196
3.4.2 Programa “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa.” .....	198
<b>3.5 Consideraciones Finales .....</b>	<b>201</b>

## **CAPÍTULO IV. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR**

<b>4.1 Introducción</b> .....	<b>207</b>
<b>4.2 Concepto de Diversidad</b> .....	<b>209</b>
<b>4.3 Modelos Teóricos de Atención a la Diversidad.</b> .....	<b>214</b>
4.3.1 La Educación Especial en sus orígenes. ....	215
4.3.2 Institucionalización de la Educación Especial. ....	216
4.3.3 De la Atención Segregada a la Normalización.....	219
4.3.4 El proceso de la Integración Escolar. ....	222
4.3.5 El modelo de Escuela Inclusiva.....	225
<b>4.4 Perfiles que definen la diversidad</b> .....	<b>233</b>
4.4.1 Manifestaciones, etiología y escenarios. ....	233
4.4.2 El perfil de la diversidad bajo el actual ordenamiento normativo.....	235
<b>4.5 Respuesta a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria</b> .....	<b>236</b>
4.5.1 Finalidad y principios pedagógicos fundamentales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	239
4.5.2 Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. ....	240
4.5.3 Medidas organizativas y curriculares para la Atención a la Diversidad y la organización flexible de las enseñanzas. ....	242
4.5.4 Integración de materias en ámbitos de conocimiento.....	242
4.5.5 Alumnado que se incorpora de forma tardía al Sistema Educativo. ....	242
4.5.6 La Acción Tutorial.....	243
<b>4.6 La relación educativa como eje transversal para la respuesta a la diversidad.</b>	<b>246</b>
4.6.1 Aproximación al constructo Relación Educativa.....	246
4.6.2 Relación Educativa y modelo educativo.....	247
4.6.3 Relación Educativa y la tarea de educar. Interacción alumno-profesor...	256
4.6.4 Perfil y papel del profesor de Educación Secundaria. ....	259
4.6.5 La profesión docente en el momento actual ante el Fracaso Escolar. ....	264
4.6.6 La profesión docente y el éxito educativo. ....	268
<b>4.7 Consideraciones Finales.</b> .....	<b>271</b>

---

**SEGUNDO BLOQUE: MARCO METODOLÓGICO ..... 279****CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>5.1</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>281</b>
<b>5.2</b>	<b>La Investigación desde el Paradigma Cualitativo.....</b>	<b>282</b>
5.2.1	Metodología Cualitativa de Investigación.....	285
5.2.2	La Teoría Fundamentada.....	291
5.2.3	La Revisión Bibliográfica Sistemática.....	295
5.2.4	La Entrevista Semiestructurada en Profundidad.....	300
5.2.5	El Análisis Documental.....	305
<b>5.3</b>	<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>308</b>
5.3.1	Objetivo General de Investigación.....	308
5.3.2	Objetivos Específicos de Investigación.....	308
5.3.3	Hipótesis de partida.....	309
5.3.4	Muestreo.....	310
5.3.5	Población y muestra.....	311
<b>5.4</b>	<b>El proceso de la investigación.....</b>	<b>316</b>
5.4.1	Revisión Bibliográfica Sistemática.....	316
5.4.2	Entrevista Semiestructurada en Profundidad.....	323
5.4.2.1	Planificación de la entrevista.....	323
5.4.2.2	Pilotaje de la guía de entrevista.....	327
5.4.2.3	Desarrollo piloto de las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad.....	330
5.4.2.4	Puesta en marcha del trabajo de campo.....	332
5.4.2.5	Exploración de los discursos.....	333
5.4.3	Análisis Documental.....	338

---

**TERCER BLOQUE: MARCO EMPÍRICO ..... 341**
**CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**
**6.1 Introducción ..... 343**
**6.2 Análisis del Contexto de las Entrevistas ..... 343**
**6.3 Análisis del Contenido de las entrevistas. Perspectiva descriptiva,  
interpretativa y relacional..... 367**

6.3.1 Concepto y Ubicación estimada del Fracaso Escolar en la trayectoria académica de los alumnos. Perspectiva Descriptiva. .... 368

6.3.2 Concepto y Ubicación estimada del Fracaso Escolar en la trayectoria académica de los alumnos. Perspectiva Interpretativa y Relacional. .... 371

6.3.3 Programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva. .... 374

6.3.3.1 Programas, servicios, medidas y recursos para la detección, prevención e intervención. .... 374

6.3.3.2 Mecanismos e instrumentos específicos para detectar de manera precoz necesidades educativas en el aula. Grado de adecuación. .... 377

6.3.4 Programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional..... 380

6.3.5 Medidas eficaces para la Prevención de casos asociados a Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva. .... 381

6.3.6 Medidas eficaces para la Prevención de casos asociados a Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional..... 392

6.3.7 Medidas eficaces para la Detección Precoz de casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva. .... 394

6.3.8 Medidas eficaces para la Detección Precoz de casos de Fracaso Escolar. Perspectiva interpretativa y relacional..... 399

6.3.9 Medidas eficaces para la Intervención ante casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva. .... 401

6.3.10 Medidas eficaces para la Intervención ante casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional..... 412

6.3.11 Elementos transversales en el desempeño docente para hacer frente al Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva. .... 414

---

6.3.12 Elementos transversales en el desempeño docente para hacer frente al Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional. ....	418
<b>6.4 Síntesis global contrastada de la perspectiva Interpretativa y Relacional.</b>	<b>419</b>
<b>6.5 Análisis Documental de recursos y materiales.....</b>	<b>425</b>
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>7.1 Conclusiones.....</b>	<b>433</b>
<b>7.2 Limitaciones. ....</b>	<b>437</b>
<b>7.3 Perspectivas Futuras de investigación.....</b>	<b>439</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>441</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>495</b>
Anexo I. Guía de entrevista .....	497
Anexo II. Protocolo evaluación contexto realización entrevistas. ....	500
Anexo III. Matriz vaciado información.....	503



## ÍNDICES DE TABLAS Y DE FIGURAS

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles e indicadores para comprender el FE.....	79
Tabla 2. Ámbitos e indicadores relacionados con el FE.....	105
Tabla 3. Objetivos estratégicos y puntos de referencia de la Estrategia Europa 2020. ....	122
Tabla 4. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Comp. Lectora...	126
Tabla 5. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Comp. Matemática. .....	128
Tabla 6. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Comp. Científica	130
Tabla 7. Resultados promedio en las tres competencias evaluadas en PISA 2012 .....	130
Tabla 8. Resultados promedio en las tres competencias evaluadas en PISA 2015. .....	132
Tabla 9. Tasa bruta de población que titula en E.S.O., por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2013-14.....	138
Tabla 10. Tasa bruta de graduados E. Secundaria 2ª Etapa-CINE 3 por orientación del programa. Año 2013.....	145
Tabla 11. Tasa bruta de población que se gradúa en Educación Secundaria Segunda Etapa (Bachillerato y F.P. Grado Medio) por CC.AA. Curso 2013-14.....	147
Tabla 12. Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado la Educación y la formación por Comunidad Autónoma. Año 2016. ....	152
Tabla 13. Actuaciones y medidas del I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013). ....	196
Tabla 14. Decálogo de Consejos para el Curso Escolar 2015-2016. ....	201
Tabla 15. Evolución histórica de la Educación Especial .....	232
Tabla 16. Características de la investigación cualitativa.....	283
Tabla 17. Diseño de Investigación Cualitativa. ....	287
Tabla 18. Características de la Entrevista en Profundidad.....	304
Tabla 19. Ventajas e inconvenientes del Análisis Documental.....	307

Tabla 20. Criterios genéricos para la selección de la muestra aplicables a los profesores de E.S.O.....	310
Tabla 21. Muestra total de docentes distribuidos según los criterios de selección. ....	312
Tabla 22. Perfil entrevistados Municipio de Águilas. ....	314
Tabla 23. Perfil entrevistados Municipio de Alcantarilla. ....	314
Tabla 24. Perfil entrevistados Municipio de Caravaca.....	314
Tabla 25. Perfil entrevistados Municipio de Cartagena.....	315
Tabla 26. Perfil entrevistado Municipio de Lorca.....	315
Tabla 27. Perfil entrevistados Municipio de Molina de Segura.....	315
Tabla 28. Perfil entrevistados Municipio de Murcia. ....	315
Tabla 29. Perfil entrevistados Municipio de Torre Pacheco. ....	316
Tabla 30. Bases de datos específicas. ....	318
Tabla 31. Índices de revistas españolas.....	319
Tabla 32. Índices de revistas inglesas. ....	320
Tabla 33. Informes y publicaciones nacionales e internacionales.....	320
Tabla 34. Ejes articuladores de la entrevista.....	328
Tabla 35. Indicadores para el Análisis Contextual. ....	334
Tabla 36. Criterios para la descripción y análisis de los recursos y materiales documentales.....	340
Tabla 37. Contexto de la entrevista al docente 1 de Águilas.....	345
Tabla 38. Contexto de la entrevista al docente 2 de Águilas.....	346
Tabla 39. Contexto de la entrevista al docente 3 de Águilas.....	347
Tabla 40. Contexto de la entrevista al docente 1 de Alcantarilla. ....	348
Tabla 41. Contexto de la entrevista al docente 2 de Alcantarilla.....	349
Tabla 42. Contexto de la entrevista al docente 1 de Caravaca. ....	350
Tabla 43. Contexto de la entrevista al docente 2 de Caravaca. ....	351
Tabla 44. Contexto de la entrevista al docente 3 de Caravaca. ....	352
Tabla 45. Contexto de la entrevista al docente 1 de Cartagena. ....	353
Tabla 46. Contexto de la entrevista al docente 2 de Cartagena. ....	354
Tabla 47. Contexto de la entrevista al docente 1 de Lorca.....	355
Tabla 48. Contexto de la entrevista al docente 1 de Molina de Segura. ....	356
Tabla 49. Contexto de la entrevista al docente 2 de Molina de Segura. ....	357
Tabla 50. Contexto de la entrevista al docente 3 de Molina de Segura. ....	358

Tabla 51. Contexto de la entrevista al docente 4 de Molina de Segura. ....	359
Tabla 52. Contexto de la entrevista al docente 5 de Molina de Segura. ....	360
Tabla 53. Contexto de entrevista al docente 1 de Murcia. ....	361
Tabla 54. Contexto de la entrevista al docente 2 de Murcia. ....	362
Tabla 55. Contexto de la entrevista al docente 3 de Murcia. ....	363
Tabla 56. Contexto de la entrevista al docente 1 de Torre Pacheco. ....	364
Tabla 57. Contexto de la entrevista al docente 2 de Torre Pacheco. ....	365
Tabla 58. Análisis de actividades y metodologías orientadas a casos de FE. ....	426
Tabla 59. Análisis de actividades y metodologías no orientadas a casos de FE...	428
Tabla 60. Análisis Documental de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento orientados a casos de FE. ....	430
Tabla 61. Análisis Documental de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento no orientados a casos de FE. ....	431

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Carácter polisémico del FE. ....	75
Figura 2. Resultados promedio en Competencias Básicas. Pisa 2012. ....	133
Figura 3. Resultados promedio en Competencias Básicas Pisa 2015. ....	133
Figura 4. Evolución de la tasa bruta de titulados en E. S. O. por curso escolar en España. ....	137
Figura 5. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Lectora. ....	139
Figura 6. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Matemática. ....	140
Figura 7. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Científica. ....	140
Figura 8. Resultados promedio en Competencias Básicas. Pisa 2012. ....	141
Figura 9. Resultados promedio en Competencias Básicas. Pisa 2015. ....	141
Figura 10. Porcentaje de abandono temprano de la Educación y la formación de hombres y mujeres por países de la Unión Europea. Año 2015. ....	150
Figura 11. Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que abandonan la Educación y la formación en España. ....	151
Figura 12. Plan para la Reducción del AET. ....	186

Figura 13. Métodos de Investigación Cualitativa. ....	291
Figura 14. Relaciones entre la recolección y el análisis de datos. ....	293
Figura 15. Componentes básicos de la Teoría Fundamentada. ....	295
Figura 16. El proceso de Revisión Bibliográfica Sistemática.....	322
Figura 17. Esquema general en el desarrollo de las Entrevistas.....	338
Figura 18. Dimensiones emergentes del Análisis del Contexto de las entrevistas. .....	344
Figura 19. Valoración final del Análisis del Contexto de las entrevistas .....	367
Figura 20. Descripción del concepto y ubicación del FE en la trayectoria académica. ....	370
Figura 21. Interpretación relacional del concepto y ubicación del FE en la trayectoria académica. ....	374
Figura 22. Descripción de los programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del FE .....	378
Figura 23. Interpretación relacional de los programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del FE.....	381
Figura 24. Descripción de las medidas eficaces de Prevención en el abordaje del FE.....	390
Figura 25. Interpretación relacional de las medidas eficaces de Prevención en el abordaje del FE. ....	394
Figura 26. Descripción de las medidas eficaces de Detección Precoz en el abordaje del FE. ....	397
Figura 27. Interpretación relacional de las medidas eficaces de Detección Precoz en el abordaje del FE.....	400
Figura 28. Descripción de las medidas de Intervención en el abordaje del FE ...	410
Figura 29. Interpretación relacional de las medidas de Intervención en el abordaje del FE .....	413
Figura 30. Descripción de los elementos transversales de abordaje del FE.....	416
Figura 31. Interpretación relacional de los elementos transversales de abordaje del FE.....	419
Figura 32. Síntesis global de la perspectiva interpretativa y relacional .....	424

# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales reclaman, hoy más que nunca, el éxito educativo de sus estudiantes. A pesar de esto, los resultados de diversos estudios evidencian las elevadas cifras de FE que siguen existiendo en las aulas. Entendido como fenómeno que acompaña a la escuela desde sus orígenes, se convierte en el objeto de estudio de amplios debates y numerosas investigaciones (Aristimuño, 2015; Bolívar y López, 2009; Calero, Escardíbul y Choi, 2012; Escudero y Martínez, 2012). Considerado como problema irremediable por muchos, la búsqueda de soluciones para combatirlo tampoco queda exenta de dificultades (Escudero, 2005a).

Durante años, el FE se ha convertido en una de las grandes lacras de los Sistemas Educativos. Definido como realidad social y escolar, se transforma en un problema que emerge de la sociedad asociado a múltiples factores que a su vez, reclama de un discurso que facilite su comprensión. No en vano, las estadísticas que se publican año tras año, pese a conseguir mejoras progresivas y arrojar algo de luz sobre su evolución, siguen situándolo entre uno de los fenómenos que más preocupa a toda la comunidad educativa. El FE se identifica como constructo poliédrico que tiene su origen en diversas causas (Escudero, 2005a). Estas, si son identificadas cautelosamente, pueden llegar a ser el punto de partida de mejoras estructurales orientadas al progreso de los alumnos. En este sentido, se evidencia la necesidad de acciones y procedimientos conjuntos que cuenten con el compromiso y la responsabilidad de todos los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Márquez, 2016; Miñaca y Hervás, 2013). Entre estos agentes, la figura del docente emerge de forma clave ante la complejidad que emana del FE, aunque como la literatura especializada manifiesta, esta tarea no está exenta de polémica (Pérez-Díaz, 2013). Hoy más que nunca, urge que el profesor comprenda y atienda a la diversidad que encuentra en su práctica diaria. Por ello, es prioritario entender su rol bajo un paradigma que defina las competencias que debe aceptar, a la vez que profundice en los mecanismos que den respuesta a las dificultades que surgen en su desempeño diario (Salinas, 2013). El contexto educativo actual reclama un cambio cualitativo

que sitúe al docente como profesional capaz de comprender la incertidumbre y las dificultades del mundo contemporáneo.

La investigación que se presenta se focaliza en la etapa de la E.S.O. y en determinados aspectos del desempeño profesional de los docentes en la misma. La etapa educativa se escoge, tanto por su complejidad, como por la relevancia que la bibliografía le otorga respecto a la aparición del FE. De la misma forma, al profesor se le atribuye un papel relevante como parte esencial del escenario académico en el que se desenvuelve este fenómeno. De hecho, no es casualidad que se haya convertido en el nivel educativo donde más se alza el testimonio del malestar docente. Actualmente, el profesor de la E.S.O., vive una crisis de identidad reflejada en las demandas que le exigen, por un lado, alumnado y sociedad y, por otro, la propia Administración (Bolívar, 2006; Escudero, 2009). Se pone de manifiesto que la acción docente está sometida a transformaciones de diversa índole. La sociedad varía sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y las informaciones que absorbe el estudiante fuera del contexto educativo, son múltiples. Todo ello forja que las funciones y los roles que desempeñan los profesores en el aula sean cada vez más versátiles. De lo anterior deriva el interés por indagar en los significados y conceptos que se atribuyen al FE, su ubicación temporal, los programas, mecanismos e instrumentos para su abordaje en los Centros de Educación Secundaria y su efectividad y adecuada implantación, las medidas orientadas a la prevención, diagnóstico precoz e intervención ante este fenómeno y su grado de eficacia, así como en aquellos elementos transversales que deben prevalecer en el desempeño docente para hacerle frente.

Con este propósito se plantea como objetivo general: Identificar, describir y valorar aquellas variables que son determinantes para la presencia del fenómeno del FE en la etapa educativa de la E.S.O., en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del estudio de la bibliografía especializada en el tema, los testimonios narrados por los profesores que imparten docencia en esta etapa educativa, así como del análisis de los recursos didácticos que éstos últimos aportan. De este objetivo general derivan otros específicos que sirven como base para establecer las siguientes hipótesis de partida:

1. En la conceptualización del fenómeno del FE participan diversas variables y perspectivas que dificultan el establecimiento de un único significado universal y comúnmente aceptado.
2. La presencia gradual y progresiva del fenómeno del FE en la trayectoria académica de los alumnos limita la posibilidad de determinar una ubicación temporal precisa y consensuada.
3. En los Centros de Educación Secundaria existen programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE, aunque se presentan dificultades para diferenciarlos según su finalidad: prevención, detección o intervención. Por otro lado, su efectividad y adecuada implantación es irregular y dependiente de múltiples variables.
4. La delimitación y detalle específico entre medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE es posible cuando se presentan a priori de manera diferenciada, aunque su eficacia fluctúa en función del cumplimiento de determinadas condiciones para su implementación.
5. Los elementos transversales que deben regir el desempeño docente para hacer frente al fenómeno del FE giran en torno al valor de la responsabilidad, la formación en innovación e investigación y la participación de las familias.

La Tesis Doctoral que se presenta se organiza en tres grandes bloques. En el primero de ellos: *Marco Teórico*, se describen los aspectos fundamentales que giran en torno al FE tras revisar la literatura especializada. Los cuatro capítulos de los que consta se explican a continuación.

El primer capítulo se titula: *Fracaso Escolar*, en él se profundiza en la evolución cronológica que experimenta este fenómeno. Para ello, se toma como referencia los años 60s, momento en el que se democratiza la enseñanza en los países occidentales. En España tiene sus primeras manifestaciones a finales de los años 70s y principios de los 80s. En un marco de sucesivos cambios y reformas legislativas, sufre una serie de transformaciones políticas, sociales y escolares (Rujas, 2016). Ahondar en su comprensión requiere conocer el contexto social, político y económico en el que se desenvuelve, condición que determina los conocimientos y las competencias que la sociedad de cada momento exige a la

población. Actualmente, el FE, bajo el marco normativo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. núm. 295, de 10 de diciembre de 2013) (en adelante L.O.M.C.E.) emerge como indicador comparativo de España con los países más avanzados de su entorno. En estos momentos, adquiere prioridad la conveniencia de adaptar el Sistema Educativo español a los objetivos de la estrategia de crecimiento de la Unión Europea (“EE 2020”). Se realiza también una aproximación conceptual a los conceptos que surgen en relación a este fenómeno, aspecto que lo convierte en un término ambiguo y controvertido difícil de abordar desde una sola dimensión (Escudero, 2005a; Marina, 2010; Murillo, 2005). Esto explica los inconvenientes que surgen para identificar cuáles son las causas de su origen y posterior mantenimiento en el tiempo. Finalmente, diversas posturas defienden que profundizar en el FE, requiere atender de forma inherente a su carácter multifactorial, a partir del que adquieren relevancia una serie de factores ligados al ámbito personal, familiar y escolar (Miñaca y Hervás, 2013; Palacios, 2003; Portillo-Torres, 2015; Tarabini y Curran, 2015; Terigi, 2009).

En el segundo capítulo, titulado: *Alcance e impacto del FE*, se examinan los referentes normativos y estratégicos desarrollados con el fin de profundizar en la mejora de este fenómeno. Esta acción requiere indagar en los resultados de las evaluaciones que realizan los principales organismos e instituciones responsables. En un contexto presidido por la cooperación entre los países que constituyen la Unión Europea (UE), resulta imprescindible atender al marco común expresado en términos de acuerdos, objetivos e indicadores orientados al aumento de su rendimiento y eficiencia. En España con el fin de dar cumplimiento a los acuerdos del Consejo Europeo, se adaptan las directrices formuladas a las peculiaridades de su Sistema Educativo. Estos objetivos se asocian con mejorar el nivel de Competencias Básicas de los alumnos, así como en reforzar su continuidad en estudios postobligatorios, condición que se vincula directamente con la reducción del Abandono Educativo Temprano (en adelante AET). En definitiva, se dedica íntegramente a presentar estos resultados a partir de los indicadores y puntos de referencia establecidos, a nivel europeo, en el ámbito español y finalmente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, objeto de este estudio.

En un tercer capítulo: *Políticas educativas*, se muestran las estrategias institucionales empleadas en el abordaje del FE y el AET, a nivel europeo y en el

ámbito español, así como las medidas más recientes implementadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Si bien a nivel europeo se desarrollan estrategias orientadas a erradicar el AET, en países como España, el reto es máximo, debido a las elevadas cifras que la separan de las medias europeas. Además, el porcentaje de población con bajos niveles de competencias y mínimos índices de finalización de estudios, genera una realidad social y educativa que requiere de cambios profundos para progresar hacia la calidad del sistema en su conjunto. El FE se erige como rasgo característico de una población que no consigue la titulación requerida, lo que confirma la necesidad de atenderlo en todos sus ámbitos. Profundizar en este desafío, entraña conocer los avances para mejorar la calidad y la relevancia de los programas de Educación y formación. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha políticas que garanticen el acceso de los estudiantes a niveles superiores de Educación, así como facilitar su entrada al mercado laboral (Martínez y Torrego, 2014).

El cuarto capítulo: *La atención a la diversidad como respuesta al FE*, focaliza la atención en cómo la diversidad de nuestras aulas no puede pasar desapercibida, de ahí que requiera una atención de calidad que atienda las necesidades emergentes del entorno educativo. En este sentido, se aporta una perspectiva general del concepto, a la vez que se confirma el carácter dinámico y abierto que alberga su definición, puesto que intenta responder a las necesidades de los alumnos en función de sus diferencias. El tratamiento de la diversidad educativamente hablando, evoluciona en orden cronológico de un modelo apoyado en la eliminación y/o segregación de las diferencias existentes, hasta llegar a un enfoque actual basado en el concepto de Educación Inclusiva. La diversidad se manifiesta de formas muy variadas y posee una etiología realmente compleja. Asimismo, de la actual normativa reguladora del Sistema Educativo español, se desprende un modelo que ordena y da respuesta a la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Concluimos este capítulo priorizando en la *relación educativa* como eje transversal en la atención a la diversidad. En el transcurso de la historia, una vez que se formaliza la enseñanza, se hacen evidentes diferentes tipos de relación educativa emergentes al modelo pedagógico bajo el que está sometida. Finalmente, se reflexiona sobre el papel del profesor como agente clave en el abordaje del FE.

En el segundo bloque: *Marco Metodológico*, se detallan los propósitos que guían el proceso de investigación, los objetivos que se plantean, así como las hipótesis que se derivan de estos últimos. Este bloque favorece la transparencia del procedimiento, método e instrumentos empleados para la recogida y el análisis de la información, así como para la demostración de toda la investigación. Además, pretende dotar de credibilidad a los resultados y conclusiones aportados, así como argumentar la conveniencia del método elegido en relación al objeto de estudio. Contiene un único capítulo (Capítulo V) titulado: *Metodología de la Investigación*. En él se muestran los principales supuestos y premisas que sustentan el paradigma cualitativo de investigación y las aportaciones hechas por parte de los autores más representativos del mismo. Seguidamente, señalamos algunas de sus características, respondiendo a su epistemología, finalidad, métodos e instrumentos. A continuación, profundizamos en las premisas teóricas de la Teoría Fundamentada como estrategia específica de investigación, así como en la Revisión Bibliográfica Sistemática, instrumento que se convierte en el primer paso del proceso de investigación científica, a partir del tema acotado previamente y sobre el que se razona y discute toda la información seleccionada y empleada. Del mismo modo, se fundamenta teóricamente la utilización de la Entrevista Semiestructurada en Profundidad como herramienta necesaria de la misma y el Análisis Documental como mecanismo que ayuda a complementar, contrastar y validar la información obtenida con el resto de estrategias empleadas de forma complementaria.

Posteriormente, y en relación a la metodología empleada en nuestro estudio, se realiza una descripción del diseño de la investigación: el objetivo general y específicos, las hipótesis de partida, el muestreo, la población y la muestra empleada para la investigación. A continuación se detalla el desarrollo de este proceso, así como los métodos e instrumentos utilizados de forma descriptiva: la Revisión Bibliográfica Sistemática mediante el establecimiento de focos centrales que han guiado todo el proceso de selección, búsqueda y revisión bibliográfica, las fuentes consultadas, así como el almacenaje documental y el tratamiento de la información que se ha realizado. Además, se especifica el asesoramiento recibido y el desarrollo de las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad como instrumento de recogida de información en sus diferentes fases de planificación, ejecución y trabajo de campo, evaluación, pilotaje, análisis

de Contexto y Contenido. Se finaliza este capítulo con la exposición del procedimiento seguido para el Análisis de los recursos y materiales documentales, como herramienta de investigación que emerge al igual que en los casos anteriores, de los criterios de rigor que requiere la metodología cualitativa empleada y como técnica que complementa las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad que se efectuaron.

En el tercer y último bloque: *Marco Empírico*, se exponen y comentan los resultados y conclusiones obtenidas en nuestro estudio con la intención de mostrar los hallazgos más destacados y relevantes, relacionándolos con las hipótesis de partida. El objetivo es cumplir con uno de los principios éticos de la investigación: hacer público los descubrimientos más importantes de la misma, compartiéndolos de forma perceptible. En definitiva, supone concluir el estudio presentando el resultado de la indagación que se planteaba al comienzo de la investigación. Está compuesto por los dos capítulos que se detallan a continuación.

El primero de ellos: *Análisis e interpretación de los resultados* (Capítulo VI), muestra los resultados e interpretaciones obtenidas tras el análisis del Contexto de las entrevistas, de los discursos emitidos en las mismas, así como de los documentos, recursos y materiales que aportan los profesores entrevistados.

El segundo capítulo: *Conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras de investigación* (Capítulo VII), se dedica a exponer los hallazgos más relevantes relacionándolos con las hipótesis de partida. Se concluye con las principales limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio, así como las perspectivas futuras de investigación relacionadas con ellas.

En suma, esta investigación realiza una aportación pedagógica de aquellos factores clave, patrones concurrentes y líneas directrices comunes que orientan la praxis docente de los profesores de E.S.O. ante casos de alumnos con FE. El contexto son los centros educativos en los que se imparte E.S.O. de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Si bien los resultados obtenidos y la propia experiencia de investigación son elementos esenciales para comprender en profundidad un fenómeno tan complejo como el FE, es la oportunidad que se brinda a los profesores de expresar

sus ideas y experiencias, como testigos de lo que ocurre en el aula, lo que realmente aporta valor a este estudio.

**PRIMER BLOQUE**  
**MARCO TEÓRICO**



## CAPÍTULO I. FRACASO ESCOLAR

### 1.1 INTRODUCCIÓN.

El FE constituye uno de los mayores retos al que se enfrenta el Sistema Educativo español hoy en día. Para comenzar a hablar de él, es preciso describirlo como fenómeno que trasciende del ámbito educativo y que influye en el conjunto de la sociedad.

En la primera parte de este capítulo, se describen sus antecedentes desde su aparición en la historia educativa de España hasta su caracterización actual. En nuestro país, es un fenómeno relativamente reciente que tiene sus inicios en los años 70s. Bajo el marco de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. núm. 187, 6 de agosto de 1970) (en adelante L.G.E.) se analiza su evolución como concepto vacío que adopta sentidos y connotaciones distintas según los contextos históricos y los grupos sociales en los que acontece, al mismo tiempo que va unido paralelamente a cambios en la configuración institucional de la escuela (Rujas, 2012). Poco a poco lo que hasta entonces era un fenómeno atribuible a causas individuales, irá evolucionando a lo largo de un proceso de democratización, hasta que se convierta en los años 80s, en un problema institucional ante el que hay que adoptar soluciones.

En este periodo, el FE, adquiere la categoría de dificultad, como resultado de una serie de transformaciones políticas, sociales y escolares (Rujas, 2016). Este, será entendido a partir de su vinculación a un contexto social, político y económico determinado por los conocimientos y las competencias que la sociedad de cada momento exige a la población. Sucesivos marcos legales tratarán de dar respuestas a las carencias de una sociedad, en la que los problemas educativos requieren de una reforma amplia y profunda. Llegados los años 90, el FE será percibido como bajo rendimiento asociado a un mal funcionamiento del Sistema Educativo. A medida que avanza como problema empieza a exigirse que las instituciones educativas, por razones económicas y de igualdad, localicen soluciones para avalar el éxito escolar de todos sus alumnos. De este modo, se

convierte en un síntoma de democratización, al amparo de leyes que deben facilitar oportunidades educativas a la totalidad de la población. En esta etapa, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E núm. 238, 4 de octubre de 1990) (en adelante L.O.G.S.E.), la que se aproxime a concebir el FE como un indicador del grado de calidad y equidad alcanzado, en torno al cual se desarrollarán análisis y diagnósticos que emitirán informes valorando la situación educativa del país. De este modo, se someten a debate una serie de propuestas y de medidas que buscan el máximo acuerdo, lo que se traduce en formulaciones normativas.

En los años posteriores, el FE, se forjará como producto resultante de la propia institucionalización de la Educación a partir de que se promulge un nuevo modelo educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. núm. 106, 4 de mayo de 2006) (en adelante L.O.E.). Esta, como resultado de búsqueda de la calidad educativa del Estado español, fomentará la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y generará una llamada de atención al AET, así como a la necesidad de flexibilizar el Sistema Educativo.

En el momento actual, con la L.O.E. (2006) modificada parcialmente por la L.O.M.C.E. (2013), el FE, queda contextualizado ante una realidad, en la que el objetivo principal es mejorar el porcentaje de población que alcanza la titulación de graduado en E.S.O., así como reducir el posterior abandono de los estudios. En el escenario educativo español, superar este fenómeno se convierte en un indicador de adhesión a la Estrategia de la UE, destinada a promover un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para lograr el compromiso europeo de 2020.

En un segundo apartado de este capítulo, se describe también la necesidad de profundizar en su carácter polisémico y multidimensional, ya que presentar una definición simple y unificada del fenómeno, es una tarea compleja que supera las investigaciones actuales. Se detalla como es conceptualizado de múltiples formas y desde diversas perspectivas, desde las posturas más simples hasta las más complejas (Escudero, 2005a; Escudero, González y Martínez, 2009; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Marchesi, 2003). Esta realidad educativa ampliamente estudiada, se convierte en una categoría difusa debido a que en su conceptualización se incluyen situaciones y realidades muy heterogéneas.

En términos generales, es entendido como la situación de aquellos jóvenes que no han alcanzado el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para desarrollarse en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. El FE, también aparece asociado a dos realidades no exentas de complejidad: Absentismo y AET. Ambos, representan dos caras de la misma moneda, que adquieren un marcado carácter social, en detrimento de posibilidades de empleo, promoción personal y profesional. Aunque, a nivel nacional, la postura más extendida en cuanto a la definición de FE, es la de no obtener la titulación requerida al terminar la E.S.O. Esta situación administrativa, repercute en un posterior abandono de los estudios que conduce al alumno a no conseguir los objetivos mínimos establecidos, necesarios para acceder al mercado laboral. El AET, desde esta posición, es concebido desde la particularidad de los que renuncian prematuramente a permanecer en el Sistema Educativo y carecen de Competencias Básicas y profesionales, situación que les conduce a mayores dificultades para su empleabilidad. Actualmente, si el alumno no logra una formación post-obligatoria y, unos objetivos escolares mínimos, entrará técnicamente en una espiral con las predecibles dificultades para la inserción en el mundo laboral.

Otras posturas, entienden el FE como una trayectoria que sucede cuando el alumno comienza a sufrir retrasos y repeticiones escolares, con inicio en la Educación Primaria, pero que se acentúa en la E.S.O. La razón es que el fenómeno crece conforme aumenta la obligatoriedad de los estudios, lo que explica que este problema afecte más a alumnos adolescentes que a los que cursan etapas inferiores. Este contexto alimentará los escenarios en los que el FE se consolida en términos de negatividad y exclusión social o educativa. Finalmente, se describe como distintos organismos e instituciones dedican numerosos informes y estudios a analizarlo, concluyendo que es la falta de cualificación y de competencias profesionales de los jóvenes, lo que les empujará a largo plazo a desaprovechar su potencial, perdiendo oportunidades de empleo.

Se dedica un tercer apartado, a profundizar en la etiología y el carácter multifactorial del FE. Esta tarea origina que el impacto de sus consecuencias trasciendan del contexto puramente académico, convirtiéndose en un proceso arduo y complejo. Diversas posturas defienden que sus causas se identifican con una perspectiva múltiple, que concede prioridad a una serie de condicionantes desarrollados en tres ámbitos diferentes: el personal, el familiar/socioeconómico y

el escolar. Además, el FE, como concepto polimórfico, requiere profundizar en los distintos agentes protagonistas del proceso: alumnado, familia, institución escolar y docentes.

En consecuencia, determinar en que medida cada uno de los condicionantes que se describen en este último apartado, afecta al fenómeno, se convierte en tarea complicada y en proceso de controversia, de ahí que la postura que arroja más claridad sobre este problema educativo, sea la construcción de modelos ecológicos en sustitución de esquemas de explicación monocausales y simplificadores (Escudero, 2005a). El tratamiento de los condicionantes que influyen en estos tres ámbitos (personal, familiar/socioeconómico y escolar) interrelacionados entre sí, mejorarán el rendimiento y la vida académica de los estudiantes. Por tanto, será necesario un planteamiento que reflexione sobre las dimensiones particulares de los alumnos y los diversos contextos y realidades en los que se desarrolla, al mismo tiempo que aboga por entender el fenómeno desde una perspectiva global para avanzar en su comprensión.

## 1.2 EVOLUCIÓN CRONOLÓGICA DEL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA.

En la última mitad del siglo XX, los países occidentales asisten gradualmente a una democratización de la enseñanza, situación que genera un debate profundo sobre la igualdad de oportunidades, a la vez que conlleva a un nuevo desafío en los Sistemas Educativos. Algunas posturas confundirán el crecimiento progresivo de la escolaridad y la ampliación social en la selección de los alumnos, con el papel de la escuela como agente de progreso y de democratización, hecho que conduce a las primeras manifestaciones del FE en los términos que se identifica actualmente (Raimundo, Pires y Dos Santos, 2011).

El FE es entendido como fenómeno que tiene sus comienzos a partir de los años 60s, momento en el que se dan sus primeras expresiones. Anteriormente, la enseñanza se concebía como un privilegio sólo para algunos, configurándose como señal de exigencia y de calidad de un sistema, de una escuela o de un profesor (Almeida y Ramos, 1992; Nunes, 2006). Esta concepción da un giro en un período de tiempo extraordinariamente corto, lo que supone el comienzo de un debate sobre la igualdad de oportunidades y el inicio de un nuevo reto para los sistemas de enseñanza. La Educación generalizada y su democratización son

asumidas por los gobiernos, lo que motiva una enorme expansión escolar, que origina su masificación.

La escuela empieza a recibir un público heterogéneo tanto a nivel social, como cultural y económico, momento en el que se inicia el discurso en torno al FE, así como sobre las dificultades de aprendizaje que genera (Raimundo et al., 2011). Este problema comienza a ser discutido a nivel de la enseñanza básica, aunque rápidamente se difundirá a la Educación Superior, con la atribución de responsabilidades a alumnos y a profesores de etapas anteriores.

### **1.2.1 Origen en la década de los 60s-70s.**

Si la problemática del FE tiene sus orígenes en procesos surgidos desde finales del siglo XIX, el término no se introduce en España hasta los años 60s, y no se generaliza en el discurso público hasta los 70s. Será por tanto, a finales de los años 70s y principios de los 80s, cuando se den sus primeras manifestaciones, situación que despierta socialmente actuaciones preventivas y paliativas (Rujas, 2016). En este contexto, la L.G.E. (1970) asume como reto la escolarización obligatoria hasta los 14 años, donde el no obtener el título de Graduado Escolar se convierte en sinónimo de FE. Esta tasa no bajará del 20%, a pesar de la progresiva facilidad que otorga el desarrollo reglamentario de esta ley (Fernández y Rodríguez, 2008).

A medida que este problema avanza, empieza a exigirse que las instituciones educativas, por razones económicas y de igualdad localicen soluciones para avalar el éxito escolar de todos sus alumnos. Lo que hasta entonces era atribuido a causas individuales, se vuelve enérgicamente en un problema insostenible desde el punto de vista social e institucional, de tal forma que pasa a ser asumido como un fallo de toda la comunidad educativa (Correia, 2003). En este momento, la necesidad de cambio se hace patente en España a nivel social, político y educativo. El FE se convierte en un síntoma de democratización, al amparo de una ley en el que el Sistema Educativo debe facilitar oportunidades educativas a la totalidad de la población. Este marco legal trata de atender las carencias de una sociedad, en la que los problemas educativos requieren de una transformación amplia y profunda. La reforma general del Sistema Educativo español, se produce en este período, como fruto del deseo de las autoridades de

ubicar a España en el escenario de los países europeos, después de vivir exitosamente el desarrollo industrial de los años 60s. De este modo, la economía española se irá aproximando paulatinamente a los niveles europeos, con la intención de preparar a sus ciudadanos para el futuro. La L.G.E. (1970), se convierte en referente de la política educativa democrática que en años posteriores y habiendo superado España diversos regímenes políticos, se plasma en la Constitución Española de 1978 (B.O.E. núm. 311, 29 de diciembre de 1978). Legislativamente se respaldan los principios basados en el Derecho a la Educación, el principio de Igualdad de oportunidades y la nueva concepción del Sistema Educativo que se mantiene vigente hasta 1990 (Maeztu, 1999; Nóvoa, 2010).

Ante las nuevas necesidades surgidas, se hace necesario, dotar a España de un Sistema Educativo más justo y eficaz, acorde con el ritmo dinámico y creciente de la población. En este periodo, se avanza hacia la construcción de un contexto educativo permanente, que apuesta por eliminar la criba selectiva de los alumnos, y se orienta hacia el máximo desarrollo de sus capacidades. Ante esta realidad, las políticas educativas del gobierno, se encauzarán hacia procesos de mejora en las que se hace prioritario el consenso de toda la población, de modo que se adecúe la idoneidad de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país (Andrés, 2013; Roca, 2010).

### **1.2.2 Primeras evidencias en la década de los 80s-90s.**

Posteriormente, España, en el proceso de equipararse con países educativamente más avanzados, tendrá que esperar a que la L.O.G.S.E. (1990) instaure la Educación obligatoria hasta los 16 años. Con esta ley, el FE se define como la no obtención de la titulación de graduado en E.S.O. al alcanzar esta edad. Hacia finales de los años 90s, se estabilizan las nuevas cifras de FE, aunque continúan siendo elevadas, puesto que casi un tercio de los matriculados en 4º de E.S.O. no conseguirán la titulación en estos estudios. La anterior L.G.E. (1970) y la posterior llegada de la L.O.G.S.E. (1990), tratarán de combatir el retraso educativo español y apoyar la renovación de la Educación, no sin tener que vencer considerables reacciones dentro y fuera del entorno educativo (Roca, 2010). La L.O.G.S.E. (1990) aportará al Sistema Educativo español un nuevo marco

pedagógico, el “constructivismo”, que asienta al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento, la situación educativa es la de una población heterogénea de alumnos con diversas áreas suspensas, necesidades educativas especiales a las que dar respuesta y, un eminente número de repetidores. El profesorado se enfrenta a dificultades como, indisciplina en el aula, ausencia de colaboración de las familias, problemas de coordinación del equipo docente y, grupos excesivamente numerosos para impartir docencia (Benito, 2007). Ante estas circunstancias, algunos autores exponen que el apoyo por parte de la Administración será prioritario en un marco en el que hablar de FE, admite situarlo en la categoría de fenómeno (Jiménez, Díaz y Carballo, 2006).

Ante esta realidad educativa, la mayor preocupación por el FE se centra en la E.S.O., convirtiéndose en protagonista de todos los problemas, a pesar de aparecer en etapas anteriores claros indicadores que no deben descuidarse (Cardoso, 2001; Herrero, 2001). El FE será entendido como bajo rendimiento asociado a un mal funcionamiento del Sistema Educativo. Al mismo tiempo se responsabiliza a la sociedad de sus manifestaciones, dando como resultado no lograr el título de E.S.O., tras años de escolarización obligatoria (Fernández-Enguita et al., 2010; Martínez-García, 2009).

A pesar de este proceso y después de dos décadas vividas en democracia, el Sistema Educativo español vive en esta etapa una importante promoción, dejando de lado las debilidades latentes del pasado. La L.O.G.S.E. (1990) trata no sólo de superar las deficiencias acaecidas en años anteriores, sino sobre todo de responder favorablemente a las exigencias pasadas y a las actuales. Se consolida la escolarización total en la Educación General Básica, generándose importantes avances en la igualdad de oportunidades (Martínez-García, 2009).

Por tanto, en esta época, el FE y sus posibles soluciones, se convierten en tema de debate y de motivación para las reformas educativas surgidas (Calero, 2006; Carabaña, 2004; Fernández y Rodríguez, 2008). Numerosos son los estudios que lo abordan, desde el marco que analiza de forma general el Sistema Educativo, hasta los que lo describen como causa asociada a otros problemas (exclusión social, delincuencia, absentismo escolar). Algunos se centran en definir el término y en reflexionar sobre su utilidad. También abundan los que tratan de profundizar en los actores implicados. Incluso otros focalizan la atención en

proponer soluciones, bien políticas, bien psicopedagógicas (Marchesi, 2003; Rodríguez-Menéndez y Peña-Calvo, 2005; Symeou, Martínez-González y Álvarez, 2012; Tarabini y Curran, 2015).

A partir de este momento, la sociedad española en un precipitado proceso de modernización, caminará cada vez más claramente hacia un mismo horizonte con Europa. En esta búsqueda de calidad y de progreso será necesario ofrecer una nueva dimensión a la juventud española, concediendo prioridad a la Educación y a la formación. Se tratará de adaptarla a nuevos espacios individuales, políticos, culturales y productivos, así como a la evolución continua y compleja de cambios de todo tipo (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

En consecuencia, se hará necesario extender la Educación y la formación a un mayor número de personas, lo que evidencia la necesidad de cambios que avalen su calidad. La creciente integración de la sociedad española en el entorno europeo, la situará ante un futuro competitivo enmarcado en el marco comunitario. El esfuerzo y el apoyo emprendedor de esta época se formularán como objetivo para lograr situar al Sistema Educativo español, en el nivel de calidad que la población reclama ante la creciente y cercana dimensión europea.

### **1.2.3 Tratamiento comparativo con otros países de la Unión Europea en la primera década del siglo XXI.**

Posteriormente a la L.O.G.S.E. (1990), surge un período caracterizado por la variación política, en el que se erigen escenarios que dificultan la modernización conceptual y estructural de la Educación. Es en este momento, cuando se promulga la L.O.E. (2006). Esta ley en el proceso de búsqueda de la calidad educativa del Estado español, fomenta la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y genera una llamada de atención al AET, así como a la necesidad de flexibilizar el Sistema Educativo. Otro indicador habitual de FE, será la proporción de personas de 18 a 24 años que sólo disponen del título de Educación Secundaria de primer ciclo (equivalente a la E.S.O.). En el año 2006, este porcentaje (30.8%), casi duplica al de la UE (15%), triplica al de Francia y supera aproximadamente en la mitad al de Italia (Fernández y Rodríguez, 2008).

En estos años, diversas pruebas evaluativas avalan los malos resultados que se desprenden sobre el rendimiento académico, tales como el Programa para la

Evaluación Internacional de los alumnos (en adelante PISA). Según el ranking de este estudio, España queda a la cola del promedio de los países europeos, por debajo incluso de aquellos cuya inversión en presupuestos educativos es menor (Beltrán, Hernández y Montané, 2008).

Al mismo tiempo, el informe de los indicadores internacionales de Educación "*Education at a Glance*", publicados anualmente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006) (en adelante OCDE) señala que España es en este periodo, uno de los países en los que la repetición de curso está por encima del 15%, condición que repercutirá notablemente sobre el FE (Benito, 2007). Es en esta etapa cuando se constituye el objetivo común europeo de reducir la tasa de FE y AET, a la vez que se prioriza la necesidad de mejorar los resultados académicos. Como consecuencia, se produce un debate ideológico que deslegitima la Educación pública y sobre el que se gestan diferentes posicionamientos. Uno de ellos, describe la escasa incidencia sobre las causas del FE, al mismo tiempo que responsabiliza de forma individual al alumnado de su proceso educativo. Este será el punto de inflexión que marque la necesidad de afrontar los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI (Beltrán et al., 2008).

Promulgada la L.O.E. (2006), en este periodo, se pretende superar las desigualdades de partida de los ciudadanos planteándose como marco general para dejar su desarrollo básico posteriormente, en manos de las diferentes Comunidades Autónomas (en adelante CC.AA.). Los agentes sociales de cada una de ellas, se implicarán en propuestas educativas que originen diversas formas de desarrollar la Educación en el Estado español. A estas acciones de carácter nacional, se le deben añadir otras relacionadas con el ámbito de la globalización imperante presidida por los cambios educativos, donde los organismos internacionales y los sistemas de indicadores educativos irán modificando los objetivos de la Educación (Santín González, 2006; Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015).

La sociedad española en esta época, queda identificada por el valor que paulatinamente adquiere el conocimiento para el impulso económico y social, lo que genera la prioridad de plantearse como objetivo conseguir el éxito educativo de todos los jóvenes. El FE en este contexto, será concebido como un indicador del grado de calidad y equidad alcanzado, en torno al cual se desarrollarán análisis y diagnósticos que valoran la situación educativa del país. De este modo, se

someten a debate, una serie de propuestas y de medidas que buscan el máximo acuerdo, lo que se traduce en formulaciones normativas. El FE, se forjará por tanto, como fruto resultante de la propia institucionalización de la Educación (Portillo-Torres, 2015).

Los principios que se derivan de la L.O.E. (2006), consisten en proporcionar una Educación de calidad a los ciudadanos en todos los niveles del Sistema Educativo. Tras conseguir con la legislación anterior que todos los alumnos estén escolarizados hasta los 16 años de edad, el objetivo se orienta a mejorar los resultados escolares y, a reducir las elevadas tasas de finalización de la Educación obligatoria sin titulación, así como las de AET. El propósito es certificar a los alumnos una igualdad efectiva de oportunidades proporcionando los apoyos necesarios. Será prioritario que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen para lograr este objetivo, con la intención de adquirir un compromiso que camine hacia los objetivos educativos establecidos por la UE para los años venideros (Pedró, 2012).

#### **1.2.4 Adhesión al Marco Europeo Estratégico común en el momento actual.**

En España, desde que tuviera lugar la transición a la democracia, se han desarrollado los recursos necesarios que garanticen los niveles mínimos de Educación, cubriendo necesidades esenciales para los estudiantes. De este modo, se asegura la calidad al conjunto del Sistema Educativo, mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Se alcanzan tasas de escolarización prácticamente del 100%, desde los tres años de edad en el 2º ciclo de la etapa de la Educación Infantil. En este sentido, se debe entender como un éxito de las últimas décadas, la universalización de la Educación y la Educación Inclusiva. Se avanza por tanto, en la respuesta a la pluralidad de necesidades de todos los alumnos a través de la mayor colaboración en el aprendizaje. Sin embargo, la realidad actual española evidencia que, todavía queda un largo recorrido hacia la calidad educativa, como manifiestan los resultados alcanzados por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales de PISA, las elevadas tasas de AET (19%) y, el reducido número de estudiantes que consiguen la excelencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a) (en adelante MECD).

En el año 2012 un cambio legislativo, avalado por la L.O.M.C.E. (2013) refleja la idoneidad de adecuar el Sistema Educativo español a los objetivos de la estrategia de crecimiento de la UE (“EE 2020”). En el contexto actual, las demandas sociales, la estructura del Sistema Educativo y los datos sobre las trayectorias escolares de los alumnos acreditan que, a pesar de los avances y logros conseguidos, siguen existiendo contradicciones en un contexto que no logra satisfacer de forma explícita las funciones que se le asignan.

Se amplía la exigencia de permanencia para acceder a la formación básica, donde se asume cada vez con más insistencia, la necesidad de aumentar considerablemente el número de estudiantes que acceden y finalizan estudios postobligatorios, a la vez que se prioriza cada vez con más fuerza e insistencia la Educación a lo largo de toda la vida (Botía, 2013; Martínez y Torrego, 2014).

Actualmente el FE, queda contextualizado en un realidad, donde el objetivo principal es mejorar el porcentaje de población que alcanza la titulación de graduado en E.S.O., así como reducir el posterior abandono de los estudios. Lograr el compromiso europeo de 2020, consiste en alcanzar que más del 85% de la población española tenga estudios de Educación Secundaria Superior (Bachillerato o Formación Profesional, en adelante F.P.) (Botía, 2013; Monarca, 2015). Es decir, mejorar el nivel en el ámbito educativo, requiere abrir la puerta a empleos más cualificados, lo que supone apostar por la evolución económica y por una mayor empleabilidad.

Solo un Sistema Educativo de calidad, inclusivo y exigente, puede avalar la igualdad de oportunidades y hacer viable la posibilidad de que cada alumno o alumna potencie íntegramente sus fortalezas. La superación del FE se configura en el momento actual, como un indicador de adhesión a la Estrategia de la UE, dirigida a promover un crecimiento inteligente, sostenible e integrador hacia la meta establecida para 2020. El nivel educativo de la población, determinará su capacidad de competir con éxito en el contexto internacional y de hacerle frente a los retos del futuro. España, en este sentido, debe caminar hacia la conquista de un marco de estabilidad, de equidad social y de competitividad (Malo, 2010).

### 1.3 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL FRACASO ESCOLAR.

El FE es un fenómeno ampliamente estudiado en la literatura científica. Además, se convierte en un concepto abstracto y profundo que entraña dificultades para abordarlo desde una sola perspectiva. La dificultad que presenta en su conceptualización por ser designado y descifrado con diversos significados según determinados discursos y perspectivas, conlleva que las definiciones empleadas para delimitarlo, le otorguen sentidos diferentes en función de cada una de los factores, variables y agentes que intervienen en su aparición (Escudero, 2005a; Escudero et al., 2009; Fernández-Enguita et al., 2010; Grau, Pina y Sancho, 2011; Marchesi y Pérez, 2003; Marina, 2010; Murillo, 2005; Terigi, 2009).

Una de las dificultades del término FE, recae en las denominaciones con las que se interpreta y en los discursos que se generan en torno a él. No sólo se ofrecen diversas descripciones y concepciones del mismo, sino que se atribuyen responsabilidades a distintos actores que conducen según Escudero (2005a), a tomar decisiones y desarrollar actuaciones de distinto signo político. El universo conceptual en torno al FE, incluye contextos y situaciones muy heterogéneas asociadas a un bajo rendimiento académico, aunque también múltiples expresiones de carácter personal o social que el ámbito académico, los docentes, las familias y la sociedad, estiman como incorrectas o inadecuadas. Ligados a él, aparecen denominaciones como Absentismo Escolar (González, 2004), Desenganche progresivo de la escuela (González, 2006) o Abandono Prematuro de la Educación obligatoria sin la titulación correspondiente (Escudero, 2005a).

Se confirma también la ambigüedad del concepto, en lo relacionado con su profundidad y extensión en términos evaluativos. Esta circunstancia obedece a las diferencias que se generan cuando aparecen suspensos ocasionales en una evaluación, asignatura, o en varias materias, condición que si se produce reiteradamente puede llevar a la repetición de curso. Por otro lado, lejos de personalizar el FE tan sólo en los alumnos o en su vida académica, hay que describir también el malestar institucional y docente que genera. Este ambiente unido a consecuentes reacciones negativas, afectará a alumnos, familias y, a su entorno social (Escudero, 2005a).

Carabaña (2003) profundiza en la imprecisión del constructo argumentando que el aspecto más debatido al hablar del fenómeno, reside en su significado y

medición. Para ello, distingue entre FE subjetivo y objetivo. Manifiesta que el primero, es empleado como concepto pedagógico, y señala que fracasa quien no se orienta hacia lo que puede conseguir. Mientras que el FE objetivo, indica que fallan aquellos estudiantes que no logran los mínimos establecidos. Ante la imprecisión que presenta su medición, las estadísticas se refieren al objetivo en el ámbito académico.

Según Martínez-García (2011) aunque el término es de uso frecuente, llama la atención la facilidad con la que adquiere el carácter de categoría borrosa. Este autor alude a él, en términos administrativos, desglosándolo en dos conceptos totalmente distintos, el *fracaso académico*, relacionado con el aprendizaje o rendimiento de los alumnos y, el *fracaso político*, asociado a las diferencias de titulación que en igualdad de condiciones de aprendizaje se produce entre distintos tipos de centros, provincias y CC.AA. Tal y como afirma Carabaña (2012) se trata de una concepción elaborada desde el círculo de las políticas públicas y no desde una configuración acreditada.

En consecuencia, se confirma que el discurso y el lenguaje sobre el FE, se mueven por zonas inestables y abstractas, lo que cuestiona la existencia de un solo concepto o término mínimamente acordado para explicarlo. Esta realidad genera que desde los pensamientos menos reflexivos, se focalice su atención en los sujetos, relacionándolo en menor medida con el contexto, el orden escolar, los factores o los diversos agentes que también contribuyen a originarlo (Calero et al., 2010; Escudero, 2005a; Harris, Clarke, James, Harris, y Gunraj, 2006; Lara-García, González-Palacios, González-Álvarez y Martínez-González, 2014; Miñaca y Hervás, 2013).

Significa en suma que, su carácter marcadamente polisémico, lo convierten en un término inexacto y difícil de conceptualizar. Se presentan en los siguientes apartados, diferentes formas de definirlo.

### **1.3.1 Adquisición de objetivos curriculares y rendimiento académico.**

Diversos son los autores que a lo largo de la literatura especializada definen el FE. Marchesi y Pérez (2003) lo asocian a alumnos que tras concluir la escolarización obligatoria “no han alcanzado el nivel de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollarse en la vida social y laboral o proseguir

sus estudios”(p.26). Fernández-Enguita (2011) apunta hacia dos versiones, una más restrictiva en la que considera el FE como “la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución, es decir los de la Educación obligatoria, falla en ello y se retira”(p.87). Otra versión más amplia, incluye a los que fracasan intentándolo en cualquiera de los niveles obligatorios, sin obtener los resultados esperados, muy especialmente en la secundaria obligatoria o post-obligatoria, es decir, tanto en la E.S.O. como en los ciclos de Formación de Grado Medio o Bachillerato. Esta situación académica originará que posteriormente existan dificultades en el acceso al mundo laboral, al no conseguir las Competencias Básicas requeridas (Valle y Manso, 2013).

Martínez-Otero (2009) en un intento de arrojar luz sobre el concepto, se refiere a él como “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 calificaciones escolares negativas”(p.69). Otros autores, como Aristimuño (2015) entienden el fracaso como “la no aprobación en el tiempo previsto, ya sea por rezago, repetición o desafiliación, en el tramo educativo que se está transitando” (p.110). Estas definiciones confirman que las deficiencias en los resultados obtenidos, se vinculan directamente con el fracaso del alumno, convirtiéndose en un indicador de rendimiento académico.

En este sentido, estudios internacionales como PISA, miden los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas objetivas a través de la evaluación de competencias en determinadas áreas de conocimiento (Lectura, Matemáticas y Ciencias). En estas evaluaciones, el FE, se relaciona con la probabilidad de obtener puntuaciones inferiores al nivel dos, límite por debajo del cual aparecen las dificultades académicas. La relación entre los resultados de los alumnos y sus capacidades no garantizan su éxito en el futuro, pero sí reduce las posibilidades de completar estudios obligatorios cuando no alcanzan los umbrales establecidos, condición que genera que se enfrenten a peores circunstancias laborales.

En definitiva, las consecuencias de no lograr un mínimo de conocimiento en un entorno altamente competitivo y variable son graves, ya que la Educación obligatoria tiene como una de sus prioridades la adquisición de los objetivos curriculares de etapa. Estos se vinculan directamente con las Competencias Básicas exigidas para el acceso al ámbito profesional, necesarias para su

desenvolvimiento en el mundo actual (Martínez-Otero, 2009; Miñaca y Hervás, 2013).

### **1.3.2 Obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.**

El FE, centra su foco de interés en la etapa de la E.S.O., por las connotaciones negativas que supone la no consecución de la titulación requerida. Esta dificultad restrictiva compromete la continuidad de los estudios, lo que origina un escenario de problemas, a pesar de que en Educación Primaria ya existen indicadores que merecen cierta atención. Este fenómeno, entendido en función de unos resultados negativos, origina que no se alcancen los niveles establecidos para cada etapa educativa. Esta realidad se traduce en la no promoción y en la proporción de alumnos que no consiguen el título de graduado en E.S.O. al finalizar estos estudios (Fernández-Enguita et al., 2010).

Actualmente, no conseguir esta titulación constituye uno de los mayores problemas del Sistema Educativo español, dado su progresión y las inevitables secuelas relacionadas con la ausencia de una trayectoria laboral posterior de éxito (Choi y Calero, 2013; Montilla, Cruz y Martín, 2011; Navarrete, 2007). Esta definición simplifica la funcionalidad del concepto, aunque le añade imprecisión al no clarificar el nivel de conocimientos, destrezas y capacidades del alumno (Fernández-García, 2008; Martínez-García, 2009; Roca, 2010).

Para evitar el empleo negativo y excluyente del término, los actuales Planes Nacionales de Reformas elaborados en España, apuestan por aumentar el éxito escolar de los alumnos, empleando como indicador, la tasa de titulados en E.S.O. Aunque esta definición de FE carece de uniformidad en Europa, adquiere la categoría de ser característica y propia del Sistema Educativo español (Cernadas y Pérez-Marsó, 2014; Morales y Pérez-Esparrells, 2011; Townsend, 2007).

### **1.3.3 Absentismo y Abandono Educativo Temprano.**

El FE, también aparece asociado a dos realidades no exentas de complejidad. Desde este punto de vista, estos dos conceptos se enmarcan en una clara vertiente educativa por su nexo de unión con el fenómeno descrito hasta ahora. Absentismo y AET, representan dos caras de la misma moneda que

adquieren un marcado carácter social, en detrimento de posibilidades de empleo, promoción personal y profesional (Consejo Económico y Social, 2015, en adelante CES; Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín, 2013; García, 2005; González, 2006; Montilla et al., 2011).

Garfella, Gargallo y Sánchez (2001) detallan que el Absentismo Escolar, consiste en la ausencia constante del alumno a la escuela en la edad de escolarización obligatoria. La asistencia irregular en diversos grados, provoca situaciones de ruptura educativa lo que unido a ausencias prolongadas, convierten el Absentismo en la antesala del FE (Bolívar y López, 2009; Rué, 2003). Fernández-Enguita et al. (2010) describen que esta condición es frecuente entre un 90% de los que abandonan. Aunque variadas son las circunstancias que pueden originar el alejamiento de las aulas, se asocia con alumnos desmotivados o desinteresados por el estudio. Si a esta situación se unen bajas calificaciones, es predecible que terminen por abandonar antes de lo previsto, lo que de forma obligatoria es establecido por el Sistema Educativo. En este contexto, la falta de asistencia y la repetición de curso, serán los indicadores previos del abandono sin la titulación correspondiente (Miñaca y Hervás, 2013; Symeou et al., 2012).

Por otra parte, Fernández-Enguita et al. (2010) definen el concepto de AET en función del porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años, que han conseguido como máximo la Educación Secundaria Inferior (obligatoria) con la titulación mínima correspondiente, pero no prosiguen con su formación por los motivos que sea hacia el nivel establecido como deseable actualmente, la Educación Secundaria Superior (postobligatoria). En consecuencia, si el alumno no adquiere una formación post-obligatoria y unos objetivos escolares mínimos, entrará técnicamente en una espiral con las predecibles dificultades para la inserción en el mundo laboral (Calero et al., 2010; Fernández-Enguita et al., 2010; González, 2006; Miñaca y Hervás, 2013).

En definitiva, aunque FE y AET puedan parecer dos fenómenos separados, ya que uno se relaciona con la Educación obligatoria y el otro se refiere a estudios posteriores, el segundo está condicionado en buena medida, por los efectos del FE que afecta actualmente a nuestros estudiantes. Los alumnos españoles que no consiguen titular en E.S.O., no podrán formalmente continuar estudios de Bachillerato o de F.P., por lo que parte del AET en el ámbito educativo español se explica por esta razón (Roca, 2010).

### 1.3.4 Desencadenantes durante la trayectoria académica.

La complejidad que refleja el FE en su conceptualización, conduce a algunos autores a considerarlo como un fenómeno que se va construyendo en el tiempo. Escudero (2005a) y Roca (2010) consideran que cada fracaso tiene su propia historia, es decir, no son solo momentos puntuales o casos concretos con un desenlace final, sino que se genera en función de una trayectoria acumulativa de circunstancias que se han ido forjando en diversos grados, tal vez sin recibir las respuestas apropiadas en los momentos que así lo requerían.

En esta línea, Pérez-Esparrells y Morales (2012) consideran que el FE se puede entender como una trayectoria que sucede cuando el alumno comienza a sufrir retrasos y repeticiones escolares, con inicio en la Educación Primaria, pero que se acentúa en la E.S.O. Según Roca (2010) indicadores como las bajas calificaciones en las materias cursadas, o las medidas disciplinarias que les son impuestas a los estudiantes durante su desempeño académico, mostrarán una clara desvinculación de la práctica educativa habitual. El recorrido escolar del alumno se verá influido por condicionantes educativos, además de por otros múltiples factores que de forma acumulativa consolidarán el FE (Escudero, 2005a).

Desde esta postura, el FE se desarrolla en torno a un proceso construido lentamente a partir de relaciones complejas, que acompañan al estudiante durante su desenvolvimiento académico o a una parte importante de él. Por definición, la Educación Primaria es una etapa que es superada con éxito por la mayoría de los alumnos, aunque muchos de ellos comenzarán sus retrasos educativos en ella. Estos suelen hacerse más evidentes en la Educación Secundaria, razón que explica la estrecha relación entre FE y la trayectoria educativa anterior. En este sentido, el problema aparece relacionado con una historia de dificultades en los itinerarios académicos de los alumnos. Realidad que afectará sin duda, a diversos ámbitos de su proceso evolutivo tales como el individual, familiar o socioeconómico (Escudero, 2006; Escudero et al., 2009; Mena, Fernández- Enguita y Riviere, 2010). Los problemas a los que se enfrentan a lo largo de su escolarización irán adquiriendo un carácter acumulativo, que si no despierta las medidas reactivas y preventivas adecuadas en su transcurso, logrará consolidar trayectorias de exclusión (Escudero, 2005a; Marchesi, 2003). Ante esta realidad, la sociedad

afrenta un fenómeno que preocupa, a la vez que conlleva la exigencia de desarrollar diagnósticos de manera precoz, así como acompañamientos preventivos y constantes del alumnado cuando todavía no ha dado signos relevantes de problemas académicos.

De cara a actuaciones preventivas, Carbonell y Peña (2006, citado en Álvarez y Martínez-González, 2016), consideran fundamental mencionar dos variantes de FE que aparecen en algún momento de la vida académica del alumno:

- a) FE Primario, percibido en los primeros años de escolarización y que comúnmente se asocia con problemas de aprendizaje de diverso grado y dificultad.
- b) FE Secundario, que acontece en etapas esencialmente críticas como la adolescencia, o coincidentes con épocas estresantes o desestructuradas en el entorno familiar o académico.

Por tanto, dada la relevancia de las dificultades que encuentran algunos alumnos durante su desempeño académico, será conveniente actuar al principio de la escolarización obligatoria y, principalmente en el paso de una etapa educativa a otra: Educación Infantil-Educación Primaria y Educación Primaria-E.S.O. (Álvarez y Martínez-González, 2016).

### **1.3.5 Vinculación con la realidad social y la exclusión educativa.**

Desde los orígenes de su conceptualización, el FE se considera fuertemente vinculado con una realidad social que añade connotaciones negativas a su definición. Esta perspectiva se asocia al alumno, lo que hace suponer que no ha prosperado nada durante su trayectoria escolar, ni a nivel de formación, ni a nivel de desarrollo personal y social. Se produce una separación entre lo que el entorno educativo y los profesores proyectan y entre lo que los alumnos son capaces de alcanzar. En consecuencia, se ofrece una imagen negativa del estudiante, situación que afecta a sus capacidades y a su autoestima, olvidando a agentes que pueden influir en su desempeño académico como la familia, el Sistema Educativo o la propia escuela (Escudero, 2005a).

Este proceso arrastra al alumno a un contexto de impopularidad, estigmatización y de etiquetaje, así como a un conjunto de responsabilidades que

asocian el FE con sujetos incapaces de lograr el éxito (Escudero et al., 2009; Fernández-Enguita et al., 2010; Marchesi, 2003; Marshall et al., 2014; Miñaca y Hervás, 2013; Navarrete, 2007; Roca, 2010). Con el paso del tiempo, estos estudiantes son clasificados como inapropiados para aprender los contenidos y los aprendizajes básicos de la Educación obligatoria. Según Escudero (2005b) y Pérez-Rubio (2007), esta realidad crea el perfil de alumno inestable, circunstancia que unida a trayectorias acumulativas de dificultades académicas, alimenta los escenarios en los que el fracaso se consolida en términos de negatividad y exclusión social o educativa.

El etiquetaje del alumno en una categoría en la que no es aceptado ni social ni académicamente, ofrece algunas claves para asociar FE a exclusión educativa. Ante la pregunta, ¿de qué pueden ser los alumnos excluidos?, Escudero (2005a) describe zonas de vulnerabilidad y distintas modalidades de exclusión. Las condiciones que hacen vulnerables a la población que las sufre, se relacionan con niveles inadecuados de formación, limitadas redes de apoyo social, un hogar segregado y desfavorecido, desempleo o inestabilidad laboral. En relación a las modalidades de exclusión, Escudero (2005a) describe situaciones a lo largo de la trayectoria académica, en las que los alumnos pueden tener riesgo de ser separados de la Educación. Entre ellas, presentar dificultades en el aprendizaje en algún momento, repetir sufriendo repercusiones en lo personal y en lo social, o ser absentistas en distintos grados. Estas circunstancias hacen que no nos encontremos con jóvenes drásticamente excluidos de la Educación, pero sí de muchos, que corren el riesgo de serlo a pesar de la democratización de la enseñanza.

No en vano, Calero et al. (2010) destacan que este sector de la población que fracasa académicamente, se asocia a un horizonte complicado que relacionado con diversos factores, corre el riesgo de una mayor exclusión económica y social. Aquellos alumnos a quienes la escuela les asigna la etiqueta del FE, quedan estigmatizados en sus capacidades cognitivas y en otras facetas personales y sociales. Se originan vacíos en la adquisición del conocimiento y de capacidades académicas e intelectuales, al mismo tiempo que se desarrolla una adquisición insuficiente de habilidades sociales, de valores y normas de conducta que son esenciales para un desenvolvimiento socialmente aceptable. Perassi (2006, citado en Lara-García et al., 2014) profundizando más en la complejidad social del

concepto describe que, el FE surge del desacuerdo entre el contexto educativo y el grupo socio-histórico-cultural con el que el alumno se identifica.

En consecuencia, serán múltiples las dimensiones de la personalidad del alumnado que quedan perjudicadas, y variados el cúmulo de factores y condiciones que acentúan el riesgo escolar, lo que en situaciones extremas les arrastrará a la exclusión educativa. Desde esta perspectiva, el FE es un fenómeno complejo, al que contribuye un conglomerado de condicionantes que se construyen a lo largo de la trayectoria escolar y que terminan con la deserción/exclusión por parte del estudiante del Sistema Educativo. Tras numerosos fracasos, entrará en una cadena social y económica de exclusión social, que terminará afectando a su entorno educativo. Finalmente, cuando el fracaso consolida las diferencias sociales y personales, estas desembocarán en desigualdades educativas y sociales (Escudero, 2005a; Epstein, 2011; Pérez-Rubio, 2007; Zelmanovich y Levinsky, 2012).

### **1.3.6 Atribuciones desde instituciones y organismos nacionales e internacionales.**

Diversos organismos e instituciones nacionales e internacionales, también aportan algunas aproximaciones en lo que a la definición del concepto se refiere. El MECD, a través de los informes que publica, recoge el estado del Sistema Educativo español. En sus diversas ediciones, explica el concepto de FE, aportando la definición generalizada que en España se está empleando en los últimos años y que describíamos en apartados anteriores. Desde esta perspectiva, el fenómeno se asocia con el porcentaje de jóvenes que no concluye con éxito la E.S.O. a la edad prevista, es decir que no consigue el título al finalizar los estudios formales correspondientes. Esta circunstancia se liga con la no continuidad de los alumnos en los estudios de orientación general o profesional, además de los que los inician y no llegan a concluirlos (MECD, 2013a). En España, se emplea la tasa de titulación en E.S.O. para valorar el éxito escolar, indicador que es concebido oficialmente desde 1990 como un requisito académico necesario para estudios posteriores.

El Instituto de la Juventud (2007) (en adelante INJUVE), en su informe sobre "Jóvenes y FE en España" confirma que, a pesar de las controversias que se

generan en las investigaciones para definirlo, existe consenso a la hora de describir las enormes dificultades de aprendizaje que atraviesan los alumnos que fracasan, aunque el momento de producirse varíe en cada uno de ellos, dependiendo si es durante la Educación o al final de ella. Esta circunstancia, repercutirá en el estudiante, generando diferentes implicaciones sociales y educativas desde el momento en que empiezan a aparecer inconvenientes en su vida académica. Además, este informe, se declara a favor de la postura más extendida, que es la de vincular el FE con el suspenso y la no promoción en la enseñanza obligatoria. De este modo, el fenómeno se constituye como un proceso prolongado en el tiempo, que de no ponerle solución, culmina con resultados negativos y dificultades en el logro del título de graduado en E.S.O. Esta condición se vincula estrechamente con el AET y la precariedad económica. A su vez, estos aspectos son claves en un contexto social y económico cada vez más complejo, que demanda un tratamiento integral y una intervención real de todos los agentes e instituciones con responsabilidad en el ámbito educativo y laboral. Se pone de manifiesto la dificultad de los significados construidos en torno a la percepción del FE, circunstancia que conduce a la necesidad de interpretarlo en términos socioculturales ligados a la negatividad y la exclusión social.

A nivel internacional, la OCDE, considera tres niveles para abordar el FE desde su origen (Ministerio de Educación, 2011a) (en adelante ME):

- *Sistémico*: el fenómeno aparece cuando el Sistema Educativo no alcanza el objetivo de una Educación Inclusiva que optimice el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- *Configuración de los centros escolares*: el FE acontece cuando la institución educativa no avala un contexto académico apropiado.
- *Individual*: se habla de FE del alumno, cuando no consigue un nivel mínimo de conocimientos y habilidades, lo que se asocia a un bajo rendimiento que le arrastra en algunos casos al abandono.

La OCDE, en relación a esta última perspectiva, vincula el FE con la ausencia de logros educativos y describe el término en base a tres perfiles diferentes (ME, 2011a):

1. Estudiantes cuyo rendimiento académico queda de forma relevante por debajo de la media de su grupo de referencia.

2. Alumnado que abandona o finaliza la Educación obligatoria sin la titulación oficial correspondiente.
3. Adultos que por implicaciones sociales y laborales no han conseguido la formación adecuada.

En suma, las tres situaciones tienen una estrecha relación, aunque el momento en que se producen, al inicio de la Educación, al finalizar la misma o posteriormente, sea diferente (Sancho y Grau, 2013).

Posteriormente, la OCDE (2012a), en su informe sobre “Equidad y Calidad de la Educación”, declara que, de la falta de igualdad e inclusión emergen escenarios de FE y, acentúa que aquellos Sistemas Educativos que desarrollan estructuras equitativas y de calidad son aquellos que obtienen mejores resultados. Las desigualdades y las desventajas educativas, arrastran a los alumnos a abandonar los estudios sin terminar la Educación Secundaria. En consecuencia, se generan más dificultades para adaptarse al cambio fugaz que suponen las economías basadas en el conocimiento, con mayores riesgos de desempleo. Los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, tienen elevadas posibilidades de desarrollar bajo rendimiento escolar. Sin embargo, finalizar los estudios obligatorios con éxito, permitirá mejores opciones de empleo y una perspectiva de vida más saludable.

Desde este último planteamiento, el término AET ha ganado relevancia a partir de su inclusión en la Estrategia de Lisboa, aprobada por el Consejo Europeo de 2000 como plan de desarrollo, con el objetivo de aumentar los porcentajes de población juvenil que prosiguen sus estudios después de la etapa obligatoria (Matías, 2005). El informe emitido por la Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2010) respaldado por la Comisión Europea, señala tanto las causas individuales como las institucionales en este proceso. Este, es entendido como consecuencia de la interacción por un lado, de los procesos y vivencias escolares, y por otro, del contexto familiar y socioeconómico.

El AET, desde esta posición, es concebido desde la particularidad de los que renuncian prematuramente a permanecer en el Sistema Educativo y carecen de Competencias Básicas y profesionales, situación que les conduce a mayores dificultades para su empleabilidad. La resistencia a participar en una estrategia de aprendizaje permanente, expone a la población que abandona a la amenaza del

desempleo de larga duración. Por esta razón, su reducción se convierte en prioridad de las políticas educativas de la OCDE.

La Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), en su informe “Compendio Mundial de la Educación” publicado en 2011 describe que, cuando los adolescentes consideran que la Enseñanza Secundaria carece de sentido o que no les brinda una preparación apropiada para la vida y el trabajo, es cuando comienza un progresivo proceso de distanciamiento que deteriora el aprendizaje o conduce al AET. Como consecuencia, serán numerosos los estudiantes que no adquieran las competencias necesarias para conseguir empleos adecuados o recibir más formación.

Un año más tarde, la UNESCO (2012) en su informe “Seguimiento de la Educación en el mundo” expone que, a nivel internacional, el FE se convierte en un problema que en los países con mayores desventajas económicas, requiere superar que todos los niños se incorporen a la enseñanza preescolar. Igualmente, un objetivo prioritario, es conseguir que el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria sea universal. Estos países necesitan una fuerza laboral sofisticada, dotada de competencias y habilidades que no se pueden adquirir solamente a través de la Educación Primaria. El FE en este contexto, es entendido como una desventaja crónica que impide a estos Sistemas Educativos ofrecer oportunidades efectivas de aprendizaje a todos los alumnos.

En este mismo informe, la UNESCO (2012) pone de manifiesto que en los países con dificultades económicas, existen dos obstáculos ligados a la Educación Primaria que precipitan al FE: las altas tasas de repetición y la salida prematura de la escuela. En este contexto, el fracaso académico es entendido en relación a: calificaciones insuficientes para progresar al siguiente nivel formativo, edad no adecuada, asistencia esporádica al centro educativo, o simplemente se origina por la falta de oportunidades de aprendizaje en el entorno local, que relacionan el FE con desventajas socioeconómicas. Sin embargo, en los países de la UE, el fenómeno se identifica con el abandono de la Enseñanza Secundaria, etapa que se considera crítica y que vincula la Educación inicial con la superior. De la misma manera, esta es valorada por su papel en la creación de puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo.

En esta línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF), en su informe de 2014, describe el FE como una realidad que aparece actualmente ligada a la situación de millares de niños y niñas, que tienen vulnerado el derecho a una Educación de calidad. Esta condición afecta sobre todo a las primeras etapas educativas, donde existen bolsas de exclusión en las que el ingreso al Sistema Educativo, se produce tardíamente. Posteriormente, las altas tasas de repetición, fomentarán la probabilidad de abandonar la Educación Secundaria sin completarla. En estos casos, el FE se asocia a obstáculos en la progresión de los aprendizajes, lo que se vincula directamente con señales tempranas de exclusión. En este mismo informe y en relación a España, este fenómeno se explica refiriéndose a aquellos alumnos que terminan sin éxito la E.S.O. Del mismo modo, apuesta por la disminución de sus niveles, así como los de AET al no alcanzar la titulación, alertando sobre las consecuencias de los que no continúan sus estudios tras finalizarla. Esta realidad unida a unos limitados resultados educativos en Competencias Básicas observables en los informes PISA, cuestiona el modelo de Educación actual, respecto a la adquisición de logros académicos y la igualdad de oportunidades de acceso a ella. También se detalla que el AET está ligado al nivel de estudios de los padres, siendo más elevadas las tasas cuando estos carecen de formación postobligatoria. Se confirma la vinculación entre el riesgo de pobreza y la implicación educativa familiar. Además, el informe PISA 2012, pone de manifiesto el incremento del impacto de la condición socioeconómica de los alumnos en sus resultados escolares (MECD, 2014a y b).

Por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) (en adelante OEI) en el informe "Miradas Educativas", retrata el FE como el gran desafío actual una vez que el logro de la universalización de la Educación Primaria está casi alcanzado. Este organismo especifica que, existen dos metas principales entre las preocupaciones educativas:

- a) El FE que afecta a los alumnos que no superan con éxito la Educación Secundaria, y que no alcanzan el nivel deseado de Competencias Básicas.

- b) El AET que aqueja a los jóvenes, y que una vez concluidos los estudios de Educación obligatoria no continúan su formación hasta completar la Educación Secundaria Superior.

Según la OEI (2014), aumentar las tasas de graduación en la Educación Secundaria requiere dirigir a los alumnos al éxito escolar y a la finalización de los estudios, lo que supone facilitar la promoción y la recuperación durante su escolarización reduciendo los retrasos y las repeticiones. Estos fenómenos, están estrechamente ligados a la falta de adecuación de la edad con el curso que se realiza y a otros factores predictores del abandono de los estudios. En consecuencia, esta circunstancia demanda aunar esfuerzos para aumentar la cobertura y el acceso a la Educación de las poblaciones más desfavorecidas como prioridad, así como desarrollar líneas de actuación preventivas orientadas al AET y a la integración laboral de los jóvenes.

En síntesis, desde distintas instituciones nacionales e internacionales, y desde la perspectiva de los países menos desarrollados, el FE adquiere un carácter profundo, al asociarse a bolsas de exclusión vinculadas directamente con la precocidad del abandono prematuro. En este sentido, se contextualiza en un entorno que debe lograr primero la universalización de la Educación, ante las desventajas económicas y educativas a las que se enfrenta la población que lo padece. En los contextos socioeconómicos más desfavorecidos, los alumnos carecen de oportunidades para el aprendizaje, por lo que cubrir el acceso a la Educación Primaria y lograr que cursen estudios posteriores se convierte en prioridad. La salida prematura de la escuela se constituye en una amenaza que subraya la importancia de atender a las causas individuales e institucionales en el proceso del abandono, con el objetivo de alcanzar la equidad y la calidad de la Educación (NESSE, 2010).

Sin embargo, el FE en los países más institucionalizados, se concibe como fenómeno multidimensional que puede comenzar en las primeras etapas de la Educación básica. Aunque el foco de todas las miradas recaerá en la Educación Secundaria, por las implicaciones negativas que genera no conseguir la titulación correspondiente, y que se asocian a complicaciones en el acceso al mundo laboral. La falta de cualificación y de competencias profesionales de los jóvenes, les empujará a largo plazo a desaprovechar su potencial, perdiendo oportunidades de empleo. Por tanto, el FE, es un problema educativo con importantes

consecuencias sociales y laborales en la población a la que afecta. Esta perspectiva, se convierte en el componente principal de las políticas dirigidas a impulsar el éxito y el crecimiento económico, en un mundo que demanda ciudadanos y trabajadores cada vez más cualificados.

Es por ello, que se consolida la importancia de entender el fenómeno como un proceso, y no como un hecho o acción puntual. En la actualidad, su abordaje dentro del escenario educativo español, requiere del refuerzo en la adquisición de Competencias Básicas durante la etapa educativa para acceder al mercado laboral. El FE, convertido en problema global, si no es acotado a tiempo degenera en procesos de exclusión, lo que origina que instituciones y organismos públicos apuesten por dirigir sus esfuerzos a mejorar la Educación y devolver la prosperidad a la sociedad.

#### 1.4 HACIA UNA CONCEPCIÓN ECOLÓGICA DEL FRACASO ESCOLAR.

Las expresiones y las argumentaciones sobre el FE se mueven por terrenos imprecisos, idea que confirma la dificultad de llegar a un consenso, en cuanto a la existencia de un conjunto de conceptos sociales y escolares mínimamente acordados que lo definan. Según Escudero (2005a) uno de los problemas en torno a este fenómeno, tal como se ha descrito en apartados anteriores, reside en el empleo de la terminología con la que se designa y en los discursos que se generan en torno a él.

La literatura al respecto, confirma la existencia de un punto de acuerdo en cuanto a su comprensión. El FE no se manifiesta a través de procesos simples o hechos puntuales, ni tampoco es atribuible a variables o procesos aislados. Un conocimiento íntegro de este fenómeno requiere de planteamientos globales que permitan entenderlo dada la complejidad que presenta. Las definiciones y perspectivas detalladas en apartados anteriores, lo describen como un constructo polisémico, que se configura en torno a aspectos personales y sociales de los alumnos. Se relaciona por tanto con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico, desconexión de la escuela o con la salida del sistema sin la formación adecuada (Cantón y García-Martín, 2016; Escudero, 2005a; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). En la figura 1 se observa el carácter marcadamente complejo del FE:



Figura 1. Carácter polisémico del FE. Elaboración propia.

Para comprender cada una de estas perspectivas, es preciso considerar diversas variables involucradas en su aparición. El FE, está rodeado de múltiples circunstancias, factores y dinámicas que lo han ido gestando. Será prioritario investigar cual es el peso con el que se manifiestan cada uno de los elementos implicados en su aparición y las interacciones que se dan entre ellos. Lejos de focalizar el origen del problema exclusivamente en el alumno, se hace pertinente considerar los agentes y las circunstancias externas relacionadas, como la familia, los centros educativos, el profesorado, la Administración educativa o el modo de vida y la realidad social que se ha construido paralelamente a él (Álvarez y Martínez-González, 2016; Aristimuño, 2014; Lara-García et al., 2014).

Alejándonos de buscar posiciones monocausales y simplificadoras, ante las múltiples definiciones y formas de medición que existen en relación al fenómeno educativo descrito, es necesario partir del concepto de FE desde una perspectiva ecológica que facilite su comprensión. Las distintas definiciones aportadas en torno a él, no pueden entenderse como realidades aisladas, sino que deben ser comprendidas en base a diversos contextos y niveles que se condicionan e influyen entre sí, a partir de los que el alumno se convierte en elemento clave.

Según Escudero (2005a) se configuran distintas zonas de vulnerabilidad y de riesgo en función de una serie de condicionantes que determinan en muchos casos el FE y el AET.

En este orden de cosas, también se hace necesario considerar el FE desde la perspectiva de los alumnos que no titulan en E.S.O., por ser el indicador institucional que actualmente se emplea en nuestro país, unido al cúmulo de dificultades que se generan tras no conseguir dicha titulación. Esta circunstancia, se convierte en la punta del iceberg, que como consecuencia originará multitud de factores, condiciones, estructuras y procesos en torno a él. Por tanto, es imprescindible renunciar a posiciones simplistas que atribuyen el origen del FE única y exclusivamente al rendimiento del alumno, siendo prioritario adoptar una postura ecológica que reconozca que son múltiples las dinámicas y las variables que lo provocan.

En suma, son variadas las repercusiones sociales y laborales ocasionadas en el alumnado que no logra la titulación requerida por no tener la preparación y las competencias adecuadas. Solamente ahondando en una perspectiva multicausal, se pondrá avanzar y aportar soluciones en torno a la comprensión del fenómeno.

### 1.5 ETIOLOGÍA Y CARÁCTER MULTIFACTORIAL DEL FRACASO ESCOLAR.

Si difícil es la tarea del abordaje conceptual del FE, no está exento de complicaciones explicar cuáles son las causas que lo ocasionan, así como su posterior mantenimiento en el tiempo. A lo largo de los años, se han buscado diferentes argumentos para revelar los motivos de su origen. Según Marchesi y Pérez (2003) algunas investigaciones insisten en aspectos estrechamente relacionados con el alumno, asociados a sus capacidades, su motivación o herencia genética; otras, sin embargo, le dan relevancia a influencias sociales y culturales. En este sentido, las zonas excluidas socialmente, reflejan tasas elevadas de FE, razón que refuerza esta posición. Finalmente, diferentes estudios se han centrado en las características de los centros escolares, insistiendo en que su funcionamiento y organización les responsabiliza del éxito o del fracaso académico de sus alumnos (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015).

Actualmente existe un alto grado de acuerdo entre los investigadores al afirmar que las interpretaciones unidimensionales del FE, conducen a

apreciaciones vagas e imprecisas, siendo tarea imposible explicar este problema educativo en base a una sola causa. Numerosos autores aportan diferentes perspectivas en el intento de esclarecer la multicausalidad del fenómeno, sobre todo cuando los índices de FE, repetición y AET son elevados (Santos-Rego, Godás-Otero y Lorenzo-Moledo, 2012; Tarabini y Curran, 2015; Torío, Hernández y Peña, 2007).

Por su parte, Ferrer, Naya y Vall (2004) defienden que el FE se puede entender como el resultado de la actual crisis de la Educación Secundaria, a la hora de ofrecer posibilidades atractivas a los jóvenes. Cuesta (2005) expone que su origen reside en las restricciones de las estructuras escolares y sus formas de regulación social (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Miñaca y Hervás, 2013). Otros como Duschazky y Corea (2005) denuncian el fallo que actualmente sostiene la escuela en su enfoque y en su finalidad educadora.

Como se describía al principio de este capítulo, desde diversos marcos normativos también se trata de explicar las causas del FE. Concretamente la L.O.E. (2006) manifiesta en su preámbulo, la necesidad de mejorar la calidad de la Educación que reciben los jóvenes españoles. La participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los años 90, evidencia insuficientes niveles de rendimiento en los alumnos, explicables por una “escasa cultura del esfuerzo” que se gesta desde la L.O.G.S.E. (1990) con la promoción automática del alumno, lo que origina su repetición de forma mecánica (Benito, 2007). Los resultados de la investigación educativa, encuentran que la repetición es un factor que por sí solo predice o está fuertemente asociado al AET (Marina, 2010; Moreno, 2010; Portillo-Torres, 2015). Esta circunstancia provoca que las causas del FE se relacionen con los elevados índices de finalización de la Educación obligatoria sin titulación y con el abandono prematuro de los estudios.

Posteriormente, la reciente promulgada L.O.M.C.E. (2013), también identifica la conexión entre el FE y la exclusión de la Educación. Esta relación es originada por las elevadas tasas de AET y por los bajos niveles de calidad que actualmente sufre el Sistema Educativo. Como consecuencia, los alumnos en condiciones de desventaja académica, desembocarán en situaciones de desempleo o en ocupaciones profesionales con un valor limitado. En la economía actual, cada vez más globalizada y más rigurosa con la formación de la población, esta realidad se convierte en un peso que restringe las ventajas de la movilidad social.

En esta línea, las causas del FE se vinculan a escasos niveles de excelencia y a bajo rendimiento de los estudiantes. Se origina, en definitiva, una desconexión entre el Sistema Educativo que debe desarrollar el potencial de cada estudiante y atender a las demandas de la sociedad actual.

Diversos autores explican el carácter multidimensional del FE (Fernández-Enguita et al., 2010; Marchesi, 2003; Marchesi y Pérez, 2003; Portillo-Torres, 2015; Tarabini y Curran, 2015). Sus causas son descritas por la concurrencia de diversos aspectos, algunos externos al Sistema Educativo y otros inmersos dentro del mismo. Debido al carácter polimórfico que adquiere, deberán ser reconocidos todos los agentes implicados en su aparición, siendo preciso que cada uno asuma su parte de responsabilidad, lo que incluye la participación de alumnos, padres, profesores y Administración de los centros, es decir, del sistema en su conjunto (Fernández-Enguita et. al, 2010; Martínez-Otero, 2009).

Diferentes líneas de investigación aprecian principalmente tres focos sobre los que se centra el FE, y que conducen posteriormente a explicar sus causas. Un primer foco, recae en problemáticas de los alumnos, y se concentra en la distribución de sus capacidades, motivación y esfuerzo (Escudero y Rodríguez, 2011; Mena et al., 2010); un segundo foco, que parte de los factores sociales o culturales, como características familiares, pertenencia a clases sociales o áreas desfavorecidas (Bruner y Elacqua, 2003; Echeita, 2009; Robledo y García, 2009; Vega, 2008) y, un tercer foco, que mide el funcionamiento del Sistema Educativo centrandose su atención en torno a la Administración escolar, la dirección de los centros, el currículo diseñado, las prácticas de enseñanza-aprendizaje o, el estilo didáctico de los profesores (Grau et al., 2011; Marchesi, 2003; Marchesi, 2012; ME, 2011b; Salas, 2004).

Partiendo de que el FE afecta a alumnos, familias y a la sociedad en su conjunto, Marchesi y Pérez (2003) profundizan en los contextos en los que se produce. Estos autores exponen que, los resultados académicos de estudiantes con bajo rendimiento académico que durante su trayectoria académica no han alcanzado los conocimientos mínimos, deben ser entendidos en base a diferencias individuales, del mismo modo que se ven afectados 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” (p.29).

Para la comprensión del FE, Marchesi y Pérez (2003) proponen un modelo multinivel, donde incorporan los factores anteriormente citados para ofrecer una visión profunda e integradora del mismo. Los inconvenientes de esta perspectiva, es que no explican cuál de ellos tiene mayor peso a la hora de indagar en su origen.

Tabla 1.

*Niveles e indicadores para comprender el Fracaso Escolar. Fuente. Marchesi y Pérez (2003).*

<b>Sociedad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto económico y social</li> <li>- Nivel sociocultural</li> <li>- Dedicación</li> <li>- Expectativas</li> </ul>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel sociocultural</li> <li>- Dedicación</li> <li>- Expectativas</li> </ul>
<b>Sistema Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gasto público</li> <li>- Formación e incentivación de los profesores</li> <li>- Tiempo de enseñanza</li> <li>- Flexibilidad del currículo</li> <li>- Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos</li> </ul>
<b>Centro docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura</li> <li>- Participación</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Redes de cooperación</li> </ul>
<b>Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo de enseñanza</li> <li>- Gestión del aula</li> </ul>
<b>Alumno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés</li> <li>- Competencia</li> <li>- Participación</li> </ul>

Como se describe en la tabla 1, el modelo está formado por seis niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, Sistema Educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. En cada uno de ellos se incluyen los indicadores más relevantes que pueden ayudar a una comprensión más ajustada del fenómeno.

Por otro lado, para Fernández-Enguita et al. (2010), el FE es "del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin"

(p.24). Estos autores insisten en cuatro factores que por su importancia afectan al FE: el origen social, el género, la pertenencia a minorías y las familias desestructuradas. Otros como Navarrete (2007) confirman el carácter multicausal en torno a su origen, describiendo como principales detractores determinadas situaciones vitales de los jóvenes, la propia cultura social que no asume la diferencia y da lugar a la falta de respeto a la diversidad, así como las metodologías y didácticas empleadas por los profesores que no responden a las exigencias de las personas individualmente, o de la sociedad en conjunto. Incluso responsabilizan a la propia institución escolar y a la Administración, por no encontrar la organización y las salidas adecuadas ante el fenómeno.

Diversas posturas defienden que las causas del FE, se identifican con una perspectiva múltiple, que concede prioridad a una serie de condicionantes desarrollados en tres ámbitos diferentes: el personal, el familiar/socioeconómico y el escolar. Según diversos autores (Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Martínez-Otero, 2009), el estudio de los condicionantes que influyen en el FE requiere focalizar la atención en los alumnos de Educación Secundaria. La razón es que el fenómeno crece conforme aumenta la obligatoriedad de los estudios, lo que explica que este problema afecte más a estudiantes adolescentes que a los que cursan etapas inferiores.

En consecuencia, el tratamiento de los condicionantes que influyen en estos tres ámbitos interrelacionados entre sí, mejorarán el rendimiento y la vida académica de los alumnos. Además lejos de entrar en enfoques reduccionistas, serán el punto de partida para prevenir el FE y optimizar la Educación. Se describe en los siguientes apartados, la influencia del ámbito personal, familiar y escolar en la evolución del fenómeno.

### **1.5.1 Factores vinculados al Ámbito Personal.**

En el controvertido contexto del FE, no existe un conjunto característico de rasgos que describan el perfil de estudiante que fracasa en la escuela. Asimismo, Martínez-Otero (2009) confirma que tampoco hay uniformidad para detallar los indicadores que predicen su rendimiento académico. En el estudio de las variables personales que influyen en el FE, el actor principal de la Educación es el alumno, y desde esta postura, es importante reconocer aquellos condicionantes

ligados al ámbito personal que expliquen los resultados obtenidos. En la literatura especializada se pueden encontrar multitud de ellos, aunque en este apartado se describen aquellos que consideramos contribuyen a esclarecer el objetivo de esta investigación.

#### *1.5.1.1 Personalidad.*

La personalidad es entendida como el resultado de factores hereditarios y ambientales. Además, aunque es relativamente estable, experimenta cambios característicos que se relacionan con vivencias biográficas y la edad del alumno (Martínez-Otero, 2009). Durante la adolescencia se originan transformaciones físicas y psicológicas, que pueden influir en el rendimiento escolar, lo que sugiere apostar por metodologías didácticas flexibles adecuadas a alumnos con rasgos de personalidad variados. La Educación recibida en el transcurso de la trayectoria académica influirá y moldeará su personalidad, erigiéndose en promotora de la autonomía del estudiante. Durante la vida escolar las carencias educativas que pueda sufrir el alumno, estarán relacionadas con las dimensiones básicas de la estructura de su personalidad, incidiendo decisivamente en la evolución de su progreso (Navarrete, 2007).

En este sentido, Martínez-Otero (2009) considera que los profesores han de estar formados para encauzar de forma positiva los cambios que puedan originarse en los estudiantes. Se trata de ofrecerles orientaciones pedagógicas apropiadas ante las variaciones emocionales con las que se van a encontrar, de forma que se faciliten las relaciones en el ámbito educativo. En palabras de Calero et al. (2010), el FE no puede ser explicado en base a un solo rasgo de personalidad. La presencia o ausencia de perseverancia, constancia, esfuerzo prolongado o tolerancia a la frustración influirán en el éxito o en el fracaso, por lo que será necesario considerar las circunstancias que rodean a cada discente en el entorno escolar (Calero y Escardíbul, 2007; Marchesi y Pérez, 2003; Martínez-Otero, 2009).

Desde esta perspectiva, Escudero (2005a) concibe que el FE afecta a muchos más aspectos de la personalidad de los jóvenes, que los que suelen considerarse inicialmente. Las dimensiones de la personalidad de los alumnos, quedarán negativamente dañadas cuando se den lagunas en el aprendizaje de contenidos académicos e intelectuales. Así también, el desarrollo inadecuado de experiencias, emociones y valoraciones personales esenciales en los años de la Educación

obligatoria, les afectarán de forma considerable. La escasa adquisición de habilidades sociales, la consecución inapropiada de valores y normas de conducta, o la inadaptación a las exigencias escolares, irán conformando la personalidad del alumno que fracasa a lo largo de su desarrollo (Bisquerra, 2003; Hernández y Tort, 2009).

#### *1.5.1.2 Inteligencia.*

La inteligencia en relación al rendimiento académico de los alumnos y siguiendo el estudio de Pizarro y Crespo (2000, citado en Edel, 2003) será entendida como “un constructo difícilmente identificable para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc.”(p.4).

Marchesi y Pérez (2003) argumentan que el denominado factor inteligencia o capacidad intelectual, es significativo para el éxito o FE y que se acrecienta cuanto mayor es el período de enseñanza obligatoria. La inteligencia se presenta como un escenario evolutivo que aunque se consolide en la adolescencia, posteriormente puede mejorarse gracias a la experiencia de vida (Marchesi y Martín, 2002; Martínez-Otero, 2009). Asimismo, ocupa la mayor parte de los estudios confirmando la existencia de correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento. La tradición psicométrica, a través del uso de baterías aptitudinales, ha permitido obtener información valiosa para la orientación educativa y la toma de decisiones profesionales (González-Pienda, 2003).

Adentrándonos en el papel que la inteligencia ocupa en el ámbito personal del alumno, es innegable la importancia de las aptitudes intelectuales en su rendimiento. Autores del Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), destacan la importancia de la aptitud verbal, ya que la competencia lingüística influye en el desempeño escolar y representa un papel imprescindible en el proceso de aprendizaje. De hecho los profesores evalúan cómo se expresan sus alumnos en el entorno educativo. Aunque es necesario puntualizar que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual, no expresan de forma aislada el éxito o el fracaso, sino las variadas perspectivas de aprendizaje que presenta el alumno.

Se configura así un condicionante externo del que el Sistema Educativo no es responsable, lo que no le disculpa de la prioridad de atender a la diversidad de alumnos en base a sus diferencias, debiendo favorecer al máximo sus posibilidades de aprendizaje. Se confirma que la dimensión intelectual define diferencias en el rendimiento, pero no explica de que forma el estudiante comprende o razona ante determinadas situaciones (González-Pienda, 2003; Martínez-Otero, 2009).

Siguiendo a González-Pienda (2003) el éxito o el fracaso en el desempeño escolar, no se asocia exclusivamente con la capacidad intelectual, sino que está en función también de cómo el alumno emplea sus fortalezas mediante los estilos de aprendizaje. Estos explican la manera en la que los estudiantes se instruyen y atienden a la realidad escolar. De manera que según el estilo personal con el que se comporten, tendrán mayor o menor probabilidad de FE. El autor postula que además de desarrollar habilidades y saber emplearlas, también es necesario partir de los conocimientos previos que cada estudiante posee, para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo. La denominada “falta de base” puede dificultar la comprensión de futuros aprendizajes, asegurando el FE.

En suma, tener una capacidad intelectual adecuada no garantiza un rendimiento óptimo. Incluso teniendo acceso a instrumentos y recursos cognitivos suficientes, otras capacidades como utilizar o no estrategias adecuadas de aprendizaje, influirán pero no llegarán a ser concluyentes para explicar el FE. Parafraseando a Gonzalez-Pienda (2003), para aprender, es necesario saber cómo hacerlo, esto implica poseer las capacidades, habilidades y destrezas necesarias a nivel cognitivo, pero además es esencial pretender y poder llevarlo a cabo, es decir, tener las expectativas y el estímulo adecuado para hacer efectivo el aprendizaje.

#### *1.5.1.3 Afectividad.*

En el contexto educativo, también adquiere gran protagonismo el aspecto emocional. Primero, por estar ligado al ámbito personal ya que aspira a formar plenamente al educando, y segundo, por la incidencia que genera en los resultados escolares. Las emociones y los sentimientos están presentes a lo largo de toda la vida del estudiante. El fenómeno afectivo, genera la necesidad de ser considerado en función del grado de conexión que presenta con la trayectoria

educativa del alumnado. En relación a la dimensión socioemocional, el estudio de Sekiro y Fantuzzo (2005, citado en Núñez del Río y Fontana, 2009) describe la correlación positiva entre el ámbito afectivo y la persistencia, las interacciones prosociales y la motivación por aprender.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) la afectividad se convierte en tendencia principal de la inteligencia emocional y se basa en la combinación de diversas características de la personalidad como: la empatía, la asertividad, o el optimismo. Del mismo modo, se relaciona con otras variables como son la motivación y la felicidad. Para Martínez-Otero (2009) en el ámbito afectivo es necesario considerar el impacto que los sentimientos positivos generan en el estudiante, acrecentando su seguridad. Un autoconcepto y autoestima positivos, favorecen la adaptación y el rendimiento académico, aunque no paraliza que haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones.

Dentro de la dimensión afectiva, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) describen el constructo inteligencia emocional, como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de Educación Secundaria. Se produce según estos autores, un efecto mediador entre el aspecto emocional y el FE, ya que una débil salud emocional y afectiva ejerce una influencia notable sobre el desempeño académico. Esta circunstancia, incide de manera directa en el ajuste psicológico y emocional de los adolescentes. Se confirma que los alumnos emocionalmente inteligentes, de forma general, muestran mejor bienestar psicológico y emocional, lo que les conduce a relaciones interpersonales de calidad. Aquellos que carecen de esta condición, serán más propensos a realizar comportamientos que debiliten el funcionamiento escolar, llegando a obtener un menor rendimiento al enfrentarse a situaciones de estrés.

Por tanto, las manifestaciones afectivas creadas en el entorno escolar, pueden estimular o por el contrario frenar el aprendizaje y el rendimiento, favoreciendo en consecuencia el FE. Alumnos con escasa inteligencia afectiva, serán más vulnerables a situaciones en las que la calidad de la práctica escolar se vea afectada. De este modo, sus estados afectivos repercutirán en la percepción del contexto educativo, en las expectativas y en las aptitudes desarrolladas para desenvolverse en el contexto académico (Aristimuño, 2015; Martínez-Otero, 2009).

#### *1.5.1.4 Motivación.*

La naturaleza multifactorial del FE, hace que resulte indispensable considerar la motivación de los alumnos como actitud y estímulo que se vincula directamente con el rendimiento escolar. Edel (2003) habla de la motivación escolar como un proceso general, que inicia y dirige una conducta hacia la consecución de una meta. Este procedimiento, comprende variables cognitivas y afectivas para alcanzar los fines propuestos. Ambas operan conjuntamente a fin de integrarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va unido a otra condición esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje. Si al proceso en el que el estudiante se encuentra en un periodo de transformación psicológica, biológica y emocional, se asocia el riesgo de que exprese falta de motivación e interés hacia el estudio y el desempeño académico, puede ocurrir según Martínez-González y Álvarez (2005) que se desarrolle el fenómeno del FE.

Martínez-Otero (2009) se refiere a la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento” (p.22). Aunque puede integrarse en el ámbito de la afectividad, presenta suficiente relevancia para ser considerada independientemente. Se aprecia la idea de que la motivación del alumno como impulso y acción interna, es un factor de primer orden en el origen y cuidado de la actividad de estudiar, y que por tanto, refuerza unos resultados escolares óptimos. El estudiante motivado se implica en su trayectoria de aprendizaje y se esfuerza por lograr las metas propuestas.

Añade Aristimuño (2015) que los alumnos sin metas de rendimiento, suelen entender el FE como una carencia en su desarrollo, lo que provoca sentimientos de ineptitud y comportamientos afectivos negativos. A largo plazo, afectará a las tareas que tienen que desempeñar, provocando en consecuencia, ansiedad y rechazo. Estas conductas desembocan en un menor esfuerzo en el aprendizaje, disminuyendo su constancia en el trabajo diario, realidad que influirá negativamente en el empleo de estrategias que le permitan superar obstáculos.

En el ámbito escolar, la motivación de logro del alumno, es entendida como el nivel de aspiraciones que conduce su conducta hacia el éxito, circunstancia que hace necesario explotar la orientación a aprender que posee (Cantón y García-Martín, 2016). En este proceso motivacional, será necesario generar expectativas que se encaminen a desarrollar estrategias para alcanzarlas. Un alumno con alta

motivación de logro, trabajará con perseverancia mientras que el que presenta poca orientación a la consecución de metas, difícilmente logrará los resultados académicos esperados (Martínez-Otero, 2009; Mena et al., 2010).

Asimismo, Marchesi y Pérez (2003) defienden que es necesario que los alumnos estén motivados, aunque también urge que aprovechen el esfuerzo que requiere el estudio. La disposición del estudiante hacia el aprendizaje, constituye un aspecto importante en el proceso de esclarecimiento del origen del FE. Los conocimientos previos y la motivación que posee, se convierten en importantes predictores del rendimiento escolar en un ambiente condicionado por su entorno social, familiar y educativo. Y aunque hoy en día su preparación es superior a la del pasado, la escasa motivación y la falta de interés, constituyen desde las explicaciones atribuidas exclusivamente a los educandos, una de las causas más importantes del FE.

Como consecuencia, su atención se ve limitada, condición que reduce el atractivo del aprendizaje escolar y dificulta la enseñanza de los profesores ante las nuevas generaciones. El alumno en este contexto, si no recibe una atención individualizada del docente, ayuda familiar o refuerzo educativo, almacena retrasos académicos difíciles de recuperar y trayectorias que le conducen a desconfiar de sus habilidades. Se irá fraguando, en definitiva, una pérdida de estímulo ante el estudio (Marchesi y Pérez, 2003). Siguiendo a Martínez-Otero (2009) es preciso promover la tendencia natural que todo alumno posee hacia el aprendizaje, desaprovechada en algunas ocasiones por el profesorado y las instituciones escolares. Es por ello que para favorecer la motivación urge crear entornos de aprendizaje y de formación estimulantes. Estas acciones se traducen en el compromiso docente de despertar el interés de sus estudiantes (Dante, Petrucci y Lancia, 2013; Domínguez, Aguilera, Acosta, Navarro, y Ruiz, 2012).

#### *1.5.1.5 Hábitos de estudio.*

Del mismo modo que es necesario que los estudiantes estén motivados, también se precisa considerar aspectos que optimicen directamente su proceso de aprendizaje. Los hábitos y las técnicas de estudio que cada alumno adquiere y consolida, son fundamentales para optimizar el esfuerzo que desarrollan. Autores como (Martínez-Otero, 2009; Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve, 2009) afirman que si se quiere prosperar en este proceso, es imprescindible la práctica constante en

las tareas, así como disponer de las estrategias que permitan obtener el máximo provecho en el contexto académico.

El itinerario que el estudiante realiza, se enriquece cuando aprende a organizar los recursos para rentabilizar la adquisición de conocimiento. Es decir, en la medida que sea consciente de sus hábitos de estudio, se acercará o alejará de su éxito académico. Por tanto, para que el trabajo intelectual sea eficaz tendrá que apoyarse en una metodología que lo posibilite, a la vez que lo haga más fácil y duradero (Martínez-Otero, 2009).

Concretando más en este tema, Comellas (1997) cita dos razones que justifican la necesidad de desarrollar técnicas de estudio en los alumnos:

- Organización de la información a la que se enfrentan continuamente.
- Necesidad de trabajar habilidades y estrategias de aprendizaje, con el objetivo de utilizar eficazmente el conocimiento adquirido.

En este sentido, tanto profesores como estudiantes, son conscientes de los inconvenientes que poseen estos últimos a la hora de estudiar. Las mayores dificultades se relacionan con escasa atención y concentración, defectuosa planificación del tiempo de estudio, escasez de estrategias metodológicas o carencia de conocimientos instrumentales entre otros. Por otro lado, autores como Sobrado, Couce y Rial (2002) manifiestan cuáles son algunas de las lagunas que padecen sus alumnos con cierta frecuencia: “dificultades en el establecimiento de nexos entre contenidos, excesiva memorización, ausencia de aplicaciones de los contenidos a la vida cotidiana, carencia de conocimientos instrumentales, frecuente improvisación y falta de planificación” (p.162). El alumnado por su parte, describe entre sus deficiencias en el estudio, la carencia de recursos instrumentales y psicopedagógicos.

Además, estos autores respaldan la importancia del papel que desempeñan los profesores en la enseñanza de habilidades y técnicas de estudio. El fin debe ser que el discente comprenda el control que ejercen en la evolución de su aprendizaje. A lo largo de la vida académica, docentes y alumnos son compañeros activos en un sistema de relaciones. En este contexto, el papel más importante de la escuela y de los docentes, es el de suministrar recursos y estrategias apropiadas para promover las habilidades del alumnado, así como emplear métodos competentes de enseñanza y evaluación.

De la Torre (1994) señala la importancia de la E.S.O., como etapa crucial para que el alumno consolide hábitos y adquiera técnicas de estudio si no lo ha hecho hasta el momento. La práctica docente es clave para activar estos mecanismos, siendo los alumnos los encargados de llevarlos a cabo. Estos indicadores tienen un gran poder predictivo en el rendimiento y en el fracaso académico, incluso mayor que las aptitudes intelectuales. Otras variables que se relacionan estrechamente con los hábitos y técnicas de estudio, a la vez que presentan gran capacidad para predecir los resultados escolares, son las condiciones ambientales y la gestión del tiempo (Capdevilla y Bellmunt, 2016).

En este sentido, Cartagena (2008) y Miñaca y Hervás (2013) consideran que determinadas circunstancias no favorables, de las que el alumno no es el único responsable, generan dificultades que complican la tarea de estudiar, como por ejemplo, la ausencia de un lugar adecuado para el trabajo académico, o la acumulación de tareas personales. Y aunque estas situaciones deben ser reconocidas por las instituciones escolares para establecer un protocolo compensador, en la práctica, cuando el educando no cumple con sus obligaciones por carecer del ambiente idóneo, será culpabilizado de negligente o inadaptado, lo que agrava el problema del FE (Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz y Pérez, 2012; Martínez-Otero, 2009).

Vista la importancia de los hábitos de estudio, numerosas investigaciones los relacionan directamente con los resultados académicos de los sujetos en edad escolar, encontrando una relación positiva entre ambos. Del mismo modo, se confirma que éstos se convierten en una variable determinante y predictora del rendimiento académico (Amrai, Motlagh, Zalani y Parhon, 2011; Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007; Capdevilla y Vellmunt, 2016; Cartagena, 2008; Nonis y Hudson, 2010).

#### *1.5.1.6 Repetición de curso.*

Otro condicionante destacado que se vincula al alumno y al rendimiento académico, es la repetición de curso. Según Benito (2007) este indicador se relaciona directamente con el AET, y correlaciona positivamente con la probabilidad de FE. El proceso de repetición origina también que los alumnos escolarizados en un curso inferior al que les corresponde, tengan una mayor probabilidad de situarse en los niveles más bajos en las pruebas evaluativas de

PISA. Señala este autor, que la promoción de alumnos suspensos al curso siguiente, de no sustentarse en una intervención académica, será el presagio de repetición en niveles posteriores.

Pajares (2005) matiza que la repetición de algún curso, es un descriptor del fracaso vivido en algún momento de la trayectoria escolar del estudiante. La literatura al respecto señala que, la repetición no es un hecho aislado, sino que se configura como parte de un proceso complejo, al que afectan factores de tipo socioeconómico, familiar, académico, o personal (Angrosino, 2012). Una vez que aparece, puede complicar la progresión del estudiante, siendo uno de los condicionantes que a nivel individual puede vaticinar el abandono.

De acuerdo con las investigaciones expuestas por Calero et al. (2010), conseguir que los estudiantes se escolaricen en el curso que les pertenece, resulta fundamental para que sus posibilidades de FE disminuyan.

#### *1.5.1.7 Género.*

Por otra parte, Calero et al. (2010) añaden que el género también es un indicador que incide sobre la obtención de resultados académicos satisfactorios. Los diversos ritmos de maduración física y psíquica, así como la mayor conciencia de las chicas sobre la situación actual del mercado laboral, explican que su rendimiento se sitúe por encima de los chicos, siendo las tasas de FE en estos últimos, superiores.

Según otros autores como Fernández-Enguita et al. (2010), el proceso evolutivo de la pubertad, predispone a fijar la atención y, al mantenimiento de la disciplina y el orden de trabajo entre las alumnas de manera notable frente al género masculino. Se confirma que las diferencias en la práctica académica se deben a procesos diferentes, debido a que la socialización femenina se presta a acciones menos problemáticas que las previstas para alumnos del sexo opuesto en Educación Secundaria. Por tanto, las habilidades de maduración que presentan un campo de acción más generalizado en los procesos de aprendizaje, como por ejemplo, las de tipo lingüístico, se consolidan de forma más temprana entre las alumnas. Sin embargo, las capacidades espaciales o formales, se desarrollan más en los chicos (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015).

Se demuestra según estos autores, que los resultados que conducen al FE, tienen una respuesta diferente dependiendo del género, siendo el éxito y la ventaja académica para las alumnas. Diversas investigaciones demuestran que las chicas tienden a manifestar una mayor motivación interna hacia el aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004), e incluso aprovechan más este proceso que los chicos (Gorard y See, 2011), debido a que reconocen la Educación como un valor en sí mismo (Blanco y Rodríguez-Martínez, 2015; Marcenaro, 2007). Asimismo, en relación al abandono de los estudios, el género femenino, parece ser más estable en la práctica escolar. Autores como Fernández-Enguita et al. (2010) confirman que la proporción masculina que deja los estudios y no llegan a graduarse en E.S.O. antes de alcanzar la mayoría de edad, es mayor que la deserción femenina, cuya presencia es más notable después de los 16 años.

Se evidencia por tanto, la necesidad de considerar diversas variables relacionadas con el ámbito personal del alumno (personalidad, inteligencia, afectividad, motivación, hábitos y técnicas de estudio, repetición de curso o género) para avanzar en el carácter multifactorial que presenta el FE. Aunque estas son indispensables para comprenderlo, se describen a continuación otros condicionantes que influyen en los casos de alumnos que fracasan.

### **1.5.2 Factores vinculados al Ámbito Familiar.**

La familia es considerada como el más importante agente de socialización que afecta al proceso evolutivo de los educandos. Según Álvarez y Martínez-González (2016), el contexto familiar y el centro educativo se convierten en los microsistemas en los que los alumnos se ven afectados por variables influyentes (valores, creencias, actitudes, roles, normas), además de ser los agentes principales con los que mantienen relaciones recíprocas y directas. En este sentido, Núñez (2009) expone que el estudiante se ve influido de forma directa por una implicación familiar positiva, al margen del curso que esté realizando. Esta circunstancia, reduce la probabilidad de abandono de los estudios.

La familia, es el principal escenario de socialización que actúa de forma influyente en la evolución, aprendizaje y Educación de los jóvenes (Ceballos, 2006). Se convierte por tanto, en un agente externo al alumno, que condiciona significativamente su rendimiento (Calero y Waisgrais, 2009; Gil-Flores, 2011;

Martínez-Otero, 2009). El ámbito familiar, desempeña un importante papel en el proceso de aprendizaje, a la vez que se convierte en el soporte de éxito y proporciona la ayuda necesaria que contribuye a reducir los casos de FE existentes actualmente (Álvarez y Martínez-González, 2016; Cernadas y Pérez-Marsó, 2014; Suárez et al., 2011).

De este modo, la familia se erige como agente educativo de socialización y, se convierte en elemento clave para el análisis del FE y el abandono de los estudios (Suárez et al., 2011). Según estos autores, algunos de los indicadores que pueden afectar a su aparición son:

- a) El origen o clase social de procedencia, que incluye profesión de los padres, estatus social, ingresos económicos, ambiente y medio sociocultural.
- b) La estructura o configuración familiar.
- c) El contexto educativo familiar que comprende las expectativas y la actitud que los padres proyectan hacia los estudios de sus hijos, así como el ambiente afectivo en el que estos se desenvuelven.

Calero et al. (2010) y Núñez (2009) manifiestan que los indicadores del contexto familiar descritos, constituyen una dificultad para afrontar el desarrollo educativo de los hijos cuando existen circunstancias de vida adversas. A continuación, se explica la influencia de cada uno de ellos en el rendimiento educativo de los alumnos.

#### *1.5.2.1 Situación social, económica, laboral y académica.*

El contexto económico familiar y la situación profesional de los padres, pueden ralentizar el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. El alumnado con un perfil predispuesto al FE, suele estar situado en grupos con un nivel académico menor y con una valoración social más baja (Marchesi, Pérez y Lucena, 2002; Symeou et al., 2014). Tarabini y Curran (2015) aprecian en sus investigaciones una correlación positiva entre FE y clase social, condición que justifica con razonamientos culturales la ausencia de éxito académico, a la vez que conlleva una disminución de la escolarización de los alumnos en contextos de exclusión social. Un estudio de Calero (2006) demuestra que, la clase social sobresale como un condicionante muy fuerte sobre las posibilidades educativas de los hijos. No obstante, se desarrollan también

trayectorias inversas de jóvenes de clase media-alta que fracasan, así como familias de bajo nivel económico cuyos objetivos educativos son más ambiciosos que las de algunas de estatus socioeconómico más elevado. Por ello es preciso matizar, que no siempre la menor disponibilidad de recursos económicos familiares se corresponden con mayor fracaso, sino que otros motivos como el interés familiar junto con la acción escolar, pueden reducir las diferencias económicas y culturales (Calero et al., 2010; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

La formación de los padres también influye sobre la trayectoria académica de los alumnos, siendo el nivel de estudios un predictor fiable del FE (Calero, Oriol, Waisgrais y Mediavilla, 2007; Martínez-García, 2007). Marchesi (2003) vincula la familia con el concepto de capital cultural apoyado en la formación, el lenguaje y las capacidades culturales y profesionales que transmite. Del mismo modo, los hijos de familias más formadas evolucionan mejor en el Sistema Educativo que las que están menos comprometidas en la Educación de sus hijos, afectando su nivel cultural a los resultados académicos notablemente (Tarabini y Curran, 2015).

Por su parte, Torío et al. (2007) profundizan en que madres con estudios superiores y nivel social elevado, incrementan la probabilidad de que sus hijos prosigan con formación posterior al finalizar la E.S.O. Sin embargo, un nivel de formación menor en el padre, puede afectar al abandono académico afianzando la idea de entrar en el mercado laboral a corto plazo (Álvarez y Martínez-González, 2016; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010).

Esta consideración es compartida por Martínez-Otero (2009) y Moreno (2010) subrayando que los alumnos están más predispuestos al FE, cuando disponen de un bagaje sociocultural y lingüístico en peores condiciones. Calero y Waisgrais (2009) postulan que la cantidad de recursos educativos en el hogar, constituyen las herramientas que posibilitan el proceso de aprendizaje del alumno, al mismo tiempo que revelan el ambiente cultural del entorno familiar. Además, estudios como los de (Calero et al., 2010; Portillo-Torres, 2015; Zelmanovich y Levinsky, 2012) manifiestan que, merece especial atención el origen cultural y el idioma utilizado en el contexto familiar. Los estudiantes nacidos en familias de procedencia extranjera tienen una mayor probabilidad de FE, aunque a medida que se avanza en la integración al país de acogida, este riesgo se ve reducido.

### *1.5.2.2 Estructura, tipología y referentes de convivencia.*

Otros indicadores relacionados con la estructura del ámbito familiar y que puede afectar al riesgo de FE son el número de hijos, el orden entre hermanos (Cordero, Crespo, Pedraja y Santín González, 2011) o la pertenencia a hogares monoparentales o desestructurados (Fernández-Enguita et al., 2010). En el caso de familias monoparentales, Fernández-Enguita et al. (2010) profundizan en que son resultado en algunas ocasiones de procesos complicados, circunstancia que puede afectar al rendimiento escolar de estos alumnos, hasta que finalmente abandonan precozmente sus estudios. Estos mecanismos están íntimamente relacionados con cuatro situaciones de la vida familiar que confirman su influjo en el ámbito escolar: “la ausencia de un progenitor, la presencia de padres con experiencias traumáticas, el empobrecimiento económico ligado a la disolución de la relación marital y la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar” (Fernández-Enguita et al., 2010, p.89).

Incluso cuando los estudiantes comparten hogares que son colectivos o con otros familiares que no son los padres, el peligro de FE se incrementa. Se pueden incluir en esta clasificación a los alumnos procedentes de centros de acogida. Además, a medida que el único responsable de la unidad familiar es un varón, el problema suele acrecentarse. Ante estos casos los procesos que precipitan al FE son más difíciles de detectar, al mismo tiempo que se originan complicaciones a la hora de atender a las causas que lo originan. En consecuencia, no llega a aparecer una relación causal directa entre la estabilidad de la familia de origen y el FE, aunque en familias desestructuradas existe el riesgo de un menor éxito escolar (Blanco y Rodríguez-Martínez, 2015; Fernández-Enguita et al., 2010).

### *1.5.2.3 Cohesión, expectativas y estilos de relación.*

Los niveles de cohesión familiar y las relaciones familiares, se manifiestan como predictores del rendimiento académico, por tanto la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje, es una motivación decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes, repercutiendo en el logro del éxito académico (Suárez et al., 2011). Autores como Martínez-Otero (2009) y Faci y Fernando (2015) afirman que, un ambiente familiar en el que reina la comunicación, el respeto, las normas, la participación, la seguridad y el afecto, propicia el fomento de la autonomía y garantiza óptimos resultados educativos.

En ocasiones, los alumnos que sufren FE, están inmersos en un contexto familiar que escasamente favorece su desempeño académico. Una de las principales causas de que esto ocurra, reside en los inconvenientes para conciliar vida familiar y laboral. Esta circunstancia, unida a cambios estructurales y a una menor cohesión en la familia, pronostica posibles problemas de fracaso académico (Gil-Flores, 2011; Núñez, 2009).

En este sentido, hoy en día, la producción científica mantiene que el nivel de rendimiento de los estudiantes es más elevado, cuando familia y escuela comparten expectativas, a la vez que generan procesos de comunicación y de diálogo mutuo. Todo ello con vistas a consolidar actitudes positivas hacia el aprendizaje, mejorar hábitos de estudio y favorecer la trayectoria académica de los educandos (Álvarez y Martínez-González, 2016). Se confirma que dentro del contexto familiar, las expectativas hacia los hijos influirán en sus resultados académicos (Marchesi y Martín, 2002; Martínez-González y Álvarez, 2005).

Investigaciones como las de Marchesi y Perez (2003) y Marina (2010) también respaldan que las perspectivas que los padres proyectan en el contexto familiar, generan una influencia significativa en los resultados obtenidos en la mayoría de las áreas curriculares y en todos los cursos de la E.S.O. Del mismo modo, otros como Palacios (2003) y Robledo y García (2009) concluyen que, cuando existe una escasa relación familia-escuela, no se contribuye a fomentar un ambiente que estimule las condiciones adecuadas de Educación. Una estrecha implicación con el centro educativo, es un buen predictor del éxito de los alumnos, que confirma su importancia para un desempeño escolar óptimo.

El contexto familiar influye directamente en el desarrollo y la adaptación educativa y social de los alumnos. La Educación ejercida desde este ámbito, favorece su progreso formativo y, facilita estrategias de diálogo y de toma de decisiones. Asimismo, la mejora de las relaciones familia-escuela, es considerada como un factor protector y como una medida de calidad de la enseñanza y de prevención del FE (Marchesi, 2012; Montilla et al., 2011). También es necesario reflexionar que a medida que los estudiantes avanzan en su itinerario educativo, pierde peso la influencia familiar y su impacto sobre el éxito o FE. Se incorporarán patrones nuevos, vinculados a la condición de adolescente y las relaciones con los iguales, ejerciendo estos últimos una importante influencia en el cumplimiento de

normas, toma de decisiones, desarrollo de intereses y, la cobertura de necesidades del estudiante (Calero et al., 2012; Hernández y Tort, 2009).

Para finalizar, de acuerdo con Álvarez y Martínez-González (2016), cabe señalar algunos efectos positivos que se derivan de la participación familiar en el desempeño académico:

- a) Asociación manifiesta entre el factor éxito académico y el compromiso familiar.
- b) Correspondencia entre el interés familiar, la confianza depositada en el centro y la asistencia de los hijos a éste.
- c) Mejora del autoconcepto y del comportamiento.
- d) Consecuencias positivas en los principales agentes: familia, profesores y comunidad educativa.

En definitiva, la implicación familiar tendrá resultados beneficiosos cuanto más comprensiva y prolongada sea en el tiempo. Además, esta debe ser protagonista en los principales años de escolarización de los estudiantes. De aquí surge también la conveniencia de fortalecer la complicidad familiar durante toda la trayectoria académica, así como otras facetas relacionadas con el ámbito personal, afectivo y social de cada alumno.

### **1.5.3 Factores vinculados al ámbito del Sistema Educativo y Escolar.**

En el debate sobre FE, también se otorga una parte importante de responsabilidad a las diversas disfunciones del Sistema Educativo (Marchesi y Pérez, 2003; Pérez, 2010). La literatura al respecto, con la intención de avanzar sobre la explicación de las causas del FE, expone la existencia de condicionantes que están estrechamente relacionados con la ordenación básica del Sistema Educativo. Esta última categoría se vincula con el currículo, el número de años en los que el alumnado debe cursar la Educación obligatoria, o la titulación requerida al concluir los estudios. Otros aspectos inherentes al Sistema Educativo, serán la titularidad de los centros educativos, el contexto socioeconómico en el que se encuentran, e incluso un elemento clave difícil de ignorar en el entorno académico, los propios profesores (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Pérez, 2010). A continuación se describen cada uno de ellos.

### *1.5.3.1 Permanencia obligatoria en el Sistema Escolar.*

En España, según indicábamos en apartados anteriores, la L.G.E. (1970) fijará en ocho años la duración de la enseñanza obligatoria, siendo la L.O.G.S.E. (1990) la que proponga posteriormente su ampliación en dos años más. Ambas leyes se acogieron a principios de equidad, aunque durante estos años, el FE se complicará como fenómeno, a medida que se amplía la duración de la Educación obligatoria (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

Este enfoque, se traduce en la posibilidad de que aflore el riesgo del FE debido al incremento de años en el Sistema Educativo. A pesar de mejorar en igualdad, irán creciendo las dificultades que se derivan de mantener a todos los alumnos en los mismos centros y en las mismas aulas. Según algunos autores, la extensión de la Educación obligatoria, se convierte en un factor de riesgo del FE al tratar de prolongarla manteniendo a los estudiantes en un tronco común, circunstancia que retrasa también su separación en distintos itinerarios (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; Choi y Calero, 2013; Martínez-García, 2009).

### *1.5.3.2 Orientación del diseño curricular.*

Durante la trayectoria académica, la Educación Primaria es una etapa que es superada con éxito por la mayoría de los estudiantes, aunque será en este periodo, cuando algunos de ellos comiencen sus retrasos. Los primeros síntomas se inician mediante la repetición de curso, haciéndose más evidentes posteriormente, en la Educación Secundaria. Esta condición según Pérez-Esparrells y Morales (2012) explica el vínculo entre el FE y las etapas anteriores.

En este sentido, otro condicionante que influye en el FE y que está relacionado con la Educación obligatoria, es el currículo. Todo el alumnado, durante una serie de años, además de continuar en el Sistema Educativo de forma obligatoria, deberá aprender los mismos contenidos curriculares, al mismo tiempo que se forma en la adquisición de habilidades, conocimientos y valores. Esta trayectoria se vincula directamente con la consecución del título de Graduado en E.S.O. Por tanto, conseguir esta certificación académica se convierte en condición esencial en el recorrido escolar del alumno, ya que de no adquirirla será imposible el acceso a estudios de Bachillerato o de F.P.

Choi y Calero (2013) e investigadores del Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012) exponen que, los criterios y las directrices de diseño del currículo, determinarán el éxito o el FE de los estudiantes. Aunque existe dificultad para determinar en qué medida incide en el FE, puesto que la forma en la que ha sido diseñado prepara la E.S.O. para el Bachillerato, y el Bachillerato, para el acceso a estudios universitarios, considerándose las salidas hacia la F.P. como una opción de segundo orden.

Es por ello, que el currículo de la E.S.O. se dirige íntegramente a un alumnado cuyos objetivos se orientan a continuar con estudios postobligatorios, alejándose de atender a la diversidad del aula donde los ritmos y las necesidades varían (Fernández-García, 2008; González, 2002). Se genera de este modo un contexto donde no se brinda la oportunidad de elegir libremente el Bachillerato, la F.P. o la inmersión en el mundo profesional. Fernández-Enguita (2011) añade que simplemente un currículo diferente sin obviar las dificultades, mejoraría los índices de FE e incluso un cambio en la estructura del Sistema Educativo, optimizaría de forma notable los resultados educativos. Siguiendo esta línea, en países como Estados Unidos o Alemania, se ofrecen distintas posibilidades de éxito a los alumnos para evitar el abandono de los estudios, sin embargo, sistemas como el español o el francés, en los que el fenómeno imperante es el FE, presentan un único formato para lograr el éxito.

#### *1.5.3.3 Divergencia de criterios para la concesión de la titulación académica por Comunidades Autónomas.*

Por otro lado, la adquisición del título de graduado en E.S.O. en las distintas CC.AA., se encuentra inmerso en un proceso de descentralización. Esta circunstancia, origina que los centros educativos presenten divergencias unos de otros a la hora de concederlo. La vida académica del alumno quedará condicionada en un contexto en el que el carácter laxo, o excesivamente rígido de cada centro, resultará concluyente en cuanto al logro del éxito o del fracaso (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; García, Escarbajal e Izquierdo, 2011; Pérez-Esparrells y Morales, 2012).

En este sentido, las discrepancias entre CC.AA. genera un debate que por por otro lado, no se corresponde con los resultados obtenidos en PISA, puesto que se concede la titulación a alumnos que obtienen bajos resultados en las

competencias medidas. Martínez-García (2009) y la Fundación Alternativas (2010) en su “Informe sobre la Democracia en España 2010” señalan que el llamado “fracaso administrativo”, se fragua en función del proceso de dificultades que concurren para adquirir el título. En este procedimiento, también aparecen diferencias entre regiones, que pueden tener su origen en criterios de evaluación heterogéneos en función de cada centro educativo. Esta situación origina que dependiendo de las CC.AA. en la que los alumnos realicen sus estudios, así variarán las posibilidades de conseguir la titulación. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012) también considera que las decisiones evaluatorias de los docentes a lo largo de la vida académica de los estudiantes, tienen una descentralización muy acusada en el contexto particular de los centros educativos. Esta es una condición que puede llegar a ser decisiva en el éxito o el fracaso de los mismos.

Planteado así, el FE, poco tiene que ver con lo que los alumnos saben y los centros escolares instruyen, circunstancia que puede contribuir a su declive académico (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; Felgueroso et al., 2013). El estigma del fenómeno, se convierte en un peso que además de afectar al alumno y a su familia, empaña las diferencias estadísticas a nivel nacional dependiendo de la región en la que se encuentren localizados los estudiantes.

#### *1.5.3.4 Titularidad y autonomía de los centros educativos.*

Los centros educativos constituyen un pilar fundamental dentro del Sistema, ya que una parte de las interpretaciones que se hacen sobre el éxito del alumnado, se centran en su funcionamiento. El Sistema Educativo español destaca por su organización polarizada en función de la titularidad de los centros. Autores como Choi y Calero (2012) manifiestan que las cifras de éxito de los estudiantes que cursan estudios en centros privados, ha generado en los últimos años, una mayor tendencia de las familias hacia esta titularidad. Este indicador no es ajeno a controversias, puesto que la polémica sobre la titularidad pública o privada de las instituciones, y el vínculo que se origina con el FE, es foco de debate social. Aunque también es sabido, que los informes PISA informan sobre la ausencia de relación directa entre los niveles académicos de los estudiantes, y la titularidad de los centros en los que están escolarizados.

Calero y Escardíbul (2007) confirman que los centros de titularidad privada tienen un menor índice de FE, aunque la aparición de diversos factores, cuestionará la relación causal entre factor éxito educativo y la titularidad del centro. Choi y Calero (2013) también matizan que a pesar de la circunstancia de que los mejores resultados obtenidos en los centros privados y concertados, se deben principalmente a las características de su alumnado, una vez controladas las particularidades individuales y los condicionantes familiares, los centros públicos logran resultados iguales o incluso superiores a los de titularidad privada (Mancebón y Pérez, 2009). Escardíbul (2008) expone al respecto que, la titularidad del centro, no parece tener una influencia significativa en el rendimiento de los alumnos, una vez consideradas las variables socioeconómicas y culturales asociadas a las familias y los centros.

El informe “Sistema Educativo y Capital Humano” publicado por el CES en 2009, pone de manifiesto que las diferencias en el rendimiento escolar y en consecuencia entre el éxito o el FE, obedecen a aspectos relacionados con el tipo de alumnado que asiste a los centros, siendo el bagaje sociocultural más elevado en los privados que en los públicos. En este sentido, se pone de manifiesto que la excelencia académica es independiente de la titularidad, lo que se puede emplear como elemento clave que refuerce la imagen tan devaluada de los centros públicos en los últimos años. Del mismo modo, ante la amenaza del FE, se evidencia la prioridad de que las instituciones públicas doten de mayor cobertura a los centros sostenidos con presupuesto público, así como atender de manera especial a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social por situarse en zonas desfavorecidas.

En cuanto al AET, estudios como los de Fernández-Enguita et al. (2010) concretan que es más elevado en los centros públicos, aunque tiende a presentarse más tarde. Puntualizan estos autores, que los abandonos anteriores a los 16 años son superiores en la enseñanza concertada. Sin embargo, una vez superada esta edad, la deserción de los estudios, se incrementa en los centros públicos. En estos, existe una mayor flexibilidad con el absentismo y el abandono, sin embargo, en los privados la tendencia se orienta a la salida de estos alumnos del sistema, en algunos casos, antes de alcanzar la edad legal.

Otro aspecto que cobra especial protagonismo en relación a los centros, es su grado de autonomía. Esta condición se hace necesaria para mejorar resultados,

a la vez que son imprescindibles mayores niveles de transparencia en lo que a su rendimiento se refiere. La L.O.E. (2006) incide en la importancia de la independencia de los centros, aunque los informes internacionales señalan esta característica como una carencia a mejorar del Sistema Educativo español. Es relevante por tanto, que las instituciones educativas tengan la potestad de forma independiente de reconocer las demandas de su entorno. El objetivo es desarrollar acciones que permitan fortalecer su oferta formativa a la vez que trabajan de forma directa con la Administración Educativa (MECD, 2015a).

Los centros españoles tienen limitados niveles de autonomía, al igual que su atribución de responsabilidad es reducida. En cuanto a su titularidad también se originan diferencias con un valor importante. Los privados pueden tomar decisiones sobre la gestión de aspectos que tienen que ver con el tipo de enseñanza que se imparte, selección de personal docente, e incluso con el propio alumnado respecto a temas relacionados directamente con su evaluación y disciplina. Sin embargo, en los públicos, el nivel de autonomía es mínimo, circunstancia que conlleva dificultades en la toma de decisiones para determinados aspectos, aunque con la excepción de la elección de libros de texto. Por otro lado, los privados concertados se ubican en un grado medio de autonomía, teniendo autoridad en acciones vinculadas directamente con la enseñanza de los alumnos, aunque sin capacidad para ejercerla en decisiones asociadas al profesorado. En este sentido, desde el marco legislativo se ha intentado incrementar el poder de decisión en aspectos relacionados por ejemplo, con la atención a alumnos con dificultades académicas (CES, 2009).

Actualmente, la L.O.M.C.E. (2013) aceptando los diagnósticos internacionales sobre la escasa autonomía de los centros escolares, pretende como declara en su preámbulo, un incremento de estos niveles. La tendencia es reforzar las condiciones de organización, concediendo a los directores mejores posibilidades a la hora de desempeñar un liderazgo de gestión pedagógica. Se abre por tanto el debate sobre la concesión de una mayor autonomía a los centros públicos. Este aspecto debe ser cuidado con el fin de evitar discrepancias entre ellos, puesto que incrementar su grado de independencia podría agravar la polarización del alumnado dentro de la red pública educativa (Choi y Calero, 2012).

En suma, se confirma el debate en torno a la titularidad y autonomía de los centros educativos, como condicionante que puede afectar al FE. Aunque no todos son iguales ni se organizan de la misma forma, por lo que no existen conclusiones sobre el peso de este factor en el FE, siendo necesario considerar la influencia de variables socioeconómicas, familiares y culturales (Calero y Waisgrais, 2009; CES, 2009; Hernández y Tort, 2009).

#### *1.5.3.5 Contexto socioeconómico y clima escolar del centro educativo.*

Profundizando en los condicionantes que explican el FE, Marchesi y Pérez (2003) destacan que, existen mayores factores de riesgo en aquellos centros ubicados en contextos de exclusión social. Ejemplo de ello pueden ser un menor apoyo de las familias, la pluralidad del alumnado en el aula, escasos recursos económicos y, un ambiente extraescolar que dificulta el proceso educativo. Estas barreras consolidan el lastre académico al que se van a enfrentar aquellos centros, que de no existir un proyecto que cuide las demandas de sus alumnos con mayor riesgo, pasarán a engrosar las estadísticas del FE.

Echeíta (2013) añade que el desarrollo de experiencias y resultados escolares fructíferos, se ve influido también por la historia y la cultura de los estudiantes a los que atienden los centros educativos, así como de la realidad económica en la que están inmersos. Este indicador se vincula estrechamente con la demografía de las áreas en las que estos se ubican. Se fortalece así la idea de que la atención a las instituciones que escolarizan a alumnos con elevado riesgo de FE, así como los programas disponibles para proporcionarles una respuesta adecuada, se deben convertir en condiciones que faciliten o entorpezcan, el logro de los objetivos establecidos en la Educación obligatoria.

En esta línea, González (2006) también afirma que uno de los aspectos que afecta considerablemente a los estudiantes y al éxito o fracaso de su desarrollo educativo, es el clima y el ambiente académico en la institución educativa. En relación a como el centro responde al FE, se insiste en la importancia de las relaciones sociales desarrolladas en el entorno educativo. Este aspecto conecta con el grado en el que el alumnado siente que forma parte de el, condición que explicará su enganche o desvinculación con el mismo. Por tanto, la ausencia de lazos sociales entre alumno y profesor, se convierte en un tema recurrente entre aquellos que fracasan y abandonan el sistema. Añade González (2006) que cuando

se examinan las percepciones de estos alumnos en particular, se confirma que valoran sus centros como contextos ajenos, en los que los profesores ni les atienden ni realizan el esfuerzo de motivarles en el aprendizaje. Igualmente este autor manifiesta que, a medida que el alumnado en riesgo de exclusión social sea asignado a grupos en los que el trabajo académico es de menor nivel, pasivo y poco estimulante, se irá gestando progresivamente el caldo de cultivo del absentismo y del FE.

Estas aportaciones ponen de manifiesto que, cuanto mejor es el clima educativo del centro, el riesgo de FE de un alumno matriculado en él disminuye. Se discute aquí la relevancia de los llamados "efectos compañero", en los que es destacable según Roca (2010), la influencia del círculo de compañeros y amigos en los jóvenes con mayor riesgo de sufrir el fenómeno descrito. Además, su interacción con determinadas circunstancias y colectivos en el aula y en la escuela, estimulará el abandono, así como el rechazo por la disciplina escolar (Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Martín, 2002; Roca, 2010).

#### *1.5.3.6 Perfil y condiciones para el desempeño docente.*

Hoy en día, considerar que la figura del profesor influye decisivamente en el proceso educativo es algo incuestionable. Pero en qué medida y cómo lo hace es sometido a discusión (Gimeno Sacristán, 2013).

En el ámbito educativo hay dos temas importantes que requieren atención de forma relevante. Uno de ellos, está relacionado con el grado de responsabilidad que adquiere el docente como agente clave en el desarrollo del FE. El otro, corresponde al grado de atribución que se hace a sí mismo, respecto a la ocurrencia de este fenómeno. Según Narváez (2001) es esencial reconocer la importancia que adquiere la acción docente en el aula, ya que es considerada como condición que influye directamente en el éxito o el fracaso de los estudiantes en el contexto de aprendizaje. Se confirma por tanto, el peso del desempeño docente sobre la evolución personal, social y académica de los alumnos.

Siguiendo a Narváez (2001) se evidencia que, no existe una única versión del papel del docente respecto al FE. Sobre cómo se ven a sí mismos ante el fracaso académico del estudiante, la literatura señala que es preciso indagar en los argumentos por los que los maestros atribuyen su responsabilidad muy por

debajo del lugar que ocupan factores importantes, como el entorno socioeconómico, o las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Este es un reto que no se debe ignorar de cara a mejorar la práctica pedagógica en el ámbito escolar (Mena et al., 2010). Por otro lado, investigaciones de Marchesi y Pérez (2003) describen que, no existe una relación directa entre las particularidades de cada centro y la práctica profesional de cada uno de los docentes. Incluso no se confirma que el funcionamiento de los centros escolares bloquee la iniciativa de los profesores. Al respecto, existen escuelas que se constituyen como instituciones ineficaces para prevenir y reducir el FE, en las que trabajan profesores capaces de diseñar modelos de aprendizaje, que estimulan el interés de aquellos alumnos desenganchados de toda actividad escolar. Del mismo modo, hay constancia de centros con altos niveles de calidad educativa, en los que los docentes están escasamente concienciados hacia las demandas de los estudiantes con mayor riesgo de FE (Molina, García, Blanco y Sierra, 2014) .

El discurso sobre el FE, no puede ignorar que existe un mejor rendimiento académico de los alumnos que trabajan en un ambiente regido por reglas claras, presidido por un profesor dialogante y cercano. Este contexto contribuirá a la creación de escenarios de formación regidos por la cordialidad, donde se gesté la cooperación sin prescindir de la autonomía. La presencia o ausencia de la formación y capacitación profesional, el estilo de comunicación e interacción con el alumno, el empleo de metodologías de enseñanza con aplicación práctica y las expectativas que desarrollan los docentes hacia ellos, se configurarán como claves en el mantenimiento del FE, o por el contrario, se convertirán en factores que protegerán su aparición (Bolívar, 2010; Martínez-Otero, 2009; Rodríguez, Méndez y González, 2008).

En relación a como el profesorado incide en la construcción del FE, Mena et al. (2010) llaman la atención sobre el salto que sufren los alumnos de la etapa de Primaria a Secundaria. Durante este proceso, se produce un aumento considerable del número de profesores, lo que unido a una enseñanza más centrada en las materias que en la propia orientación del estudiante, debilita el vínculo entre ambos. Esta condición origina en algunos casos la desconexión del escenario educativo.

Ligada a esta circunstancia, otra cuestión no menos importante es la ratio profesor/alumno. Martínez-García (2012) expone que disminuir este indicador, no

mejora el nivel de competencias de los estudiantes. La reducción del FE, por tanto, aparece ligada a características del alumnado o procesos que ocurren en el aula, y que no guardan relación con las competencias desarrolladas. Este autor matiza que grupos más pequeños generan una mayor complicidad emocional en la relación alumno-profesor, y por tanto, origina menor restricción en la valoración de su evolución académica. Aunque estas hipótesis deberían ser contrastadas para saber por qué disminuye el fracaso administrativo en grupos reducidos, sin que progrese su rendimiento.

Hoy en día la tarea de enseñar, se desenvuelve entre un alumnado cada vez más heterogéneo. Esta condición es avalada por la presencia de diversas culturas, clases sociales, capacidades o ritmos de aprendizaje. Según Marchesi y Pérez (2003) ante esta realidad, la responsabilidad y el esfuerzo del profesor crecen de forma cada vez más notable. Por ello, es indispensable fortalecer su praxis y activar acciones que renueven sus condiciones de trabajo, su formación y su desarrollo profesional. La preparación de los profesores no puede focalizarse únicamente en el control de su ámbito científico y en el dominio de las estrategias didácticas básicas. Es prioritario que conozcan los intereses de sus alumnos, los diversos modos de gestión y organización del aula, las técnicas para que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de su propio desempeño académico. Por tanto, Marchesi y Pérez (2003) afirman que, la consecución de estos conocimientos, debe reconocer que su práctica docente depende también de que coexistan determinadas condiciones de trabajo: “número reducido de alumnos por aula, tiempo disponible para el trabajo en equipo y el seguimiento de los alumnos, así como suficientes profesores para hacer posible el desdoble en algunas áreas curriculares y una atención más individualizada a determinados alumnos” (p.46).

Una vez descrito el carácter multifactorial del FE, se presentan en la siguiente tabla, los ámbitos e indicadores a los que hay que atender para su correcto abordaje.

Tabla 2.

*Ámbitos e indicadores relacionados con el FE. Elaboración propia.*

<b>ÁMBITO PERSONAL</b>	<p><b>Personalidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformaciones físicas y psicológicas.</li> <li>- Lagunas en el aprendizaje de conocimientos.</li> <li>- Adquisición insuficiente de habilidades sociales.</li> <li>- Valores y normas de conducta inapropiados.</li> <li>- Presencia o ausencia de tolerancia a la frustración.</li> </ul> <p><b>Inteligencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad intelectual.</li> <li>- Estilos de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>Afectividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inteligencia emocional.</li> <li>- Baja autoestima.</li> </ul> <p><b>Motivación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición hacia el aprendizaje.</li> <li>- Falta de interés.</li> </ul> <p><b>Hábitos y técnicas de estudio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones ambientales y planificación del estudio</li> </ul> <p><b>Repetición de curso y género.</b></p>
<b>ÁMBITO FAMILIAR</b>	<p><b>Familia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas hacia los hijos.</li> <li>- Formación de los padres</li> <li>- Estructura familiar y clima educativo familiar.</li> <li>- Clase social y origen socioeconómico</li> <li>- Condición de inmigrante.</li> </ul>
<b>ÁMBITO ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Años de escolarización obligatoria.</li> <li>- Currículo.</li> <li>- Titulación académica.</li> <li>- Titularidad y contexto socioeconómico del centro.</li> <li>- Clima escolar: grupo de iguales.</li> <li>- Profesorado.</li> </ul>

Para concluir, algunos autores (Miñaca y Hervás, 2013; Palacios, 2003; Terigi, 2009) defienden que, el carácter multicausal propio del FE, no determina que tengan que coincidir todas las variables descritas para que se dé el fenómeno en sí. Puede ocurrir que un alumno tenga una trayectoria de condiciones favorables en su desempeño académico, y que en algún ámbito de los detallados, se desarrollen dificultades que desemboquen en FE. No obstante, se hace imprescindible atender a su etiología multifactorial, para comprender como se gesta en la vida académica de los alumnos.

## 1.6 CONSIDERACIONES FINALES.

El FE, es un fenómeno contemporáneo fruto de la escolarización masiva. Para profundizar en sus orígenes, es preciso comprender su evolución a lo largo de la historia educativa. Su estudio se convierte en centro de interés en la segunda mitad del siglo XX tras constituirse en la mayoría de los países occidentales, una Educación generalizada y una escolaridad obligatoria. En sus inicios, el FE, comenzó a ser discutido a nivel de la enseñanza básica, aunque el debate se difundirá rápidamente a la Educación Superior. En la mayoría de las investigaciones aparece enfocado hacia la E.S.O., por considerarse como nivel educativo de especial relevancia tras las dificultades que encuentran algunos alumnos durante su desempeño académico. Estas, de no ser superadas, pueden comprometer su futuro acceso al mundo laboral.

En España, fruto de transformaciones sociales y políticas surge a finales de los años 70s y principios de los 80s, bajo el marco normativo de la L.G.E. (1970), lo que despierta socialmente actuaciones preventivas y paliativas. El FE que hasta entonces era atribuido a causas individuales, se convierte enérgicamente en un problema insostenible desde el punto de vista social e institucional, de tal forma que pasará a ser asumido como un fallo de toda la comunidad educativa.

Posteriormente en los años 80s/90s, se fragua como indicador del grado de equiparación de España con los países más avanzados de su entorno. En este contexto, la proclamación de la L.O.G.S.E. (1990), forma parte del proceso de búsqueda de la calidad educativa del Estado español, a través de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Años más tarde con la llegada de la L.O.E. (2006), se forjará como producto resultante de la propia institucionalización de la Educación. Finalmente, en el año 2012, la modificación avalada por la L.O.M.C.E. (2013), configura un nuevo marco normativo bajo el que se desenvuelve el FE, como proceso que hay que superar en el momento actual. Se confirma por tanto la conveniencia de adaptar el Sistema Educativo español, a los objetivos de la estrategia de crecimiento de la UE ("EE 2020").

No siempre es fácil comprender el FE y hablar de él con precisión, por tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida entre la escuela y las relaciones que se establecen con los estudiantes. También es un proceso descrito con ciertos conceptos y significados, del mismo modo que es valorado según

determinados discursos y perspectivas. De hecho, Escudero (2005b) considera que, “el FE es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir” (p.2).

Para situar el FE en la perspectiva de una escuela equitativa, es prioritario entender en qué consiste y cuáles son los mecanismos y variables que lo provocan. Uno de los problemas del concepto, recae en los debates que origina y en las palabras con las que se denomina. Además de desarrollarse análisis y descripciones en torno a él, existen atribuciones de responsabilidad que se relacionan con los principales agentes involucrados en su proceso de gestación. El interés múltiple que suscita, contribuye a identificar el concepto como polisémico debido a que no existe unanimidad sobre su naturaleza (Lara-García et al., 2014). El FE comprende un universo conceptual de contextos y situaciones muy heterogéneas relacionadas con el bajo rendimiento académico, aunque también aparece asociado a múltiples expresiones que, escuela, docentes, familia y sociedad evalúan como incorrectas.

En el contexto educativo, el FE, se puede definir como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos por la institución educativa. Aunque la definición más aceptada es la que lo relaciona con no conseguir la titulación de graduado en E.S.O. Este hecho, se constituye en uno de los mayores problemas del Sistema Educativo español, dado su progresión actual y las secuelas asociadas a la ausencia de una trayectoria laboral posterior de éxito.

El FE, también aparece estrechamente ligado al concepto de AET adquiriendo un marcado carácter social que disminuye las posibilidades de empleo, de promoción personal y profesional de los alumnos. En la actualidad, se fragua como indicador del grado de equiparación de España con los países más avanzados del entorno europeo. Esta condición hace indispensable continuar con la Educación a lo largo de toda la vida, de aquí la necesidad de aumentar considerablemente el número de estudiantes que acceden y finalizan estudios postobligatorios.

Por otro lado, nos encontramos con definiciones que claramente distinguen una variedad de circunstancias que pueden afectar al estudiante, y que señalan el FE como una manifestación asociada a procesos de exclusión educativa. Igualmente, los organismos nacionales e internacionales lo vinculan con

desigualdades y desventajas económicas, académicas y sociales, lo que lo convierten en un problema complejo, inherente a la realidad actual. Es por ello, que hoy en día, más que nunca, se hace necesario mejorar la Educación y devolver a la sociedad su prosperidad a través del conocimiento.

Aunque realmente lo que hace complejo su abordaje, es ahondar en las causas del mismo. Como producto determinante y profundo según la etapa escolar en la que se manifieste, está unido a un extenso proceso de gestación y desafío en el que participan múltiples factores. Cada uno de ellos y su concurrencia no siempre son fáciles de estimar. Permanecen los interrogantes y las dificultades del Sistema Educativo en general y de los educadores en particular, a la hora de llegar a un consenso sobre los variables que influyen y los factores desencadenantes del FE. En este sentido, el éxito o el fracaso académico será el resultado de un cúmulo de condicionantes presentes en los diferentes ámbitos que protagonizan la vida de los alumnos, a nivel personal, familiar y escolar (Pascual y Amer, 2013).

En este orden de ideas, algunas investigaciones insisten en aspectos estrechamente relacionados con el alumno, asociados a sus capacidades, su motivación o herencia genética. Otras, sin embargo, le dan un papel relevante a la familia y a las influencias sociales y culturales. Finalmente, diferentes estudios se han centrado en las características de los centros escolares y de sus profesores, insistiendo en que su funcionamiento y organización les responsabiliza del éxito o del fracaso académico de sus estudiantes.

Como conclusión, es preciso asumir una perspectiva ecológica en la comprensión de los factores que desencadenan el FE. Desde esta postura, sus causas son múltiples, ya que considera las dimensiones particulares del alumno, además del contexto socioeconómico, histórico-cultural y político en el que se desenvuelve. De ahí que su abordaje deba ser realizado de manera integral, globalizadora y estructural.

## CAPÍTULO II. ALCANCE E IMPACTO DEL FRACASO ESCOLAR

### 2.1 INTRODUCCIÓN.

Actualmente, el FE en España, se configura como uno de los grandes desafíos con el que se encuentra su Sistema Educativo. Progresar en la mejora de este fenómeno se asocia a la valoración del grado de adhesión a la Estrategia de la UE. El objetivo es conseguir un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en base al cumplimiento de determinados indicadores de logro que acrediten su integración en este proceso. Es por ello, que resulta pertinente indagar en los referentes normativos y estratégicos de las instituciones y organismos que desarrollan esta tendencia.

La Educación y la formación son elementos esenciales para conseguir que los países miembros de la UE, se conviertan en sociedades y economías de las más competitivas del mundo. Realizar una valoración precisa que evidencie la urgencia y necesidad de abordar el FE, requiere examinar los resultados de los informes que desarrollan las instituciones y organismos responsables en los diversos Sistemas Educativos. En un marco institucional regido por la cooperación entre los países que integran la UE, se hace necesario atender al marco común formulado en términos de objetivos, acuerdos e indicadores dirigidos al incremento de su rendimiento y eficiencia.

Es preciso examinar los acuerdos establecidos a nivel europeo en materia de Educación, con el fin de acercarnos a los objetivos y puntos de referencia que permiten avanzar hacia la calidad de los Sistemas Educativos. La adopción de la Estrategia de Lisboa, aprobada por el Consejo Europeo en el año 2000, supone el desarrollo de una serie de pactos que se proponen convertir a Europa en la mayor economía mundial del conocimiento, estableciéndose como límite el año 2010. Este propósito, perseguirá aumentar la productividad y la competitividad de manera que asegure su prosperidad en el estado del bienestar, la cohesión y la sostenibilidad, otros de los grandes objetivos prioritarios de la UE. En años posteriores, con la intención de avanzar en la mejora de resultados y en la calidad de la Educación y formación, se reforzarán posturas relacionadas con la

cooperación política en estos ámbitos, inicialmente a través del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” y, posteriormente, mediante la “EE 2020”, el nuevo Marco Estratégico de Cooperación Europea en Educación y Formación.

La “EE 2020” se convertirá en el referente que actualice algunos de los objetivos definidos en el anterior programa de trabajo, e incorpore otros nuevos. Estas acciones, descritas en los primeros apartados de este capítulo, serán necesarias para comprender la formulación de iniciativas y objetivos comunes. Este proceso, requiere del examen de los resultados educativos alcanzados con el fin de conocer el alcance de los compromisos adquiridos a nivel europeo y del Estado español.

En España, con el objetivo de lograr los compromisos acordados por el Consejo Europeo, y tras emitirse los informes correspondientes, el equipo de trabajo para la “EE 2020”, realizará una doble tarea:

- Analizar los indicadores educativos europeos y españoles de la “EE 2020”.
- Desarrollar el seguimiento y la evaluación de las acciones emprendidas en el conjunto del Sistema Educativo por parte de las diversas administraciones, orientadas a reducir el FE y el AET.

La “EE 2020” establece cuatro nuevos objetivos estratégicos vinculados directamente con indicadores y puntos de referencia para dirigir el progreso hacia su consecución. De estos cuatro objetivos, seleccionamos dos, por ser objeto de estudio de esta investigación:

- Objetivo estratégico 2: Relacionado con el rendimiento en Competencias Básicas.
- Objetivo estratégico 3: Asociado al AET.

A nivel europeo, avanzar hacia la consecución del objetivo estratégico 2, supone observar las cifras del alumnado en la consecución de Competencias Básicas, en relación al punto de referencia establecido: disminuir la proporción de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias, a niveles inferiores al 15%. Para ello, se tomará como referencia el Programa PISA que como instrumento de la OCDE, valora la formación de los estudiantes cuando terminan la etapa de la enseñanza obligatoria, en las competencias señaladas. En general, los países europeos presentan una proporción satisfactoria en las áreas

evaluadas, acercándose a los objetivos establecidos para 2020, aunque existen diferencias significativas entre algunos Estados miembros.

A nivel español, los resultados obtenidos, son equiparables con los de los países de la OCDE y la UE en los niveles más bajos. Aunque la franja de alumnos con resultados excelentes en Lectura, Matemáticas, y Ciencias es inapreciable si se comparan con los países del entorno europeo.

La valoración de la eficacia del Sistema Educativo español también se mide por el porcentaje de alumnos que consiguen la titulación al finalizar la E.S.O. Las últimas estadísticas publicadas, sitúan la media de España en torno al 76,8%, aunque algunas CC.AA. siguen quedando por debajo de esta cifra (MECD, 2016a). Se aprecia por tanto la necesidad de incrementar este porcentaje. En el caso concreto de la Región de Murcia, objeto de estudio de esta investigación, se confirma el distanciamiento con respecto al promedio OCDE de forma significativa, en las tres competencias evaluadas. En relación al indicador de éxito establecido en la E.S.O., la tasa de titulados en 2016, fue del 73,8%, cifra que aunque separa a la Región de la media nacional tan solo en tres puntos, reclama la necesidad de seguir trabajando hacia una mejora en este proceso (MECD, 2016a).

Para conseguir el objetivo estratégico 3, la “EE 2020” expresa como uno de sus indicadores y puntos de referencia, la necesidad de reducir las cifras de alumnado que dejan los estudios por debajo del 10%. El indicador establecido para conseguir este objetivo es el índice de AET, que actualmente, a nivel europeo, se sitúa en torno al 11% (Eurostat, 2016).

La mera finalización de los estudios obligatorios, dentro del marco de referencia propuesto, resulta insuficiente para garantizar la inserción y el posterior éxito en el mundo profesional. Los países europeos para comprobar con mayor exactitud la evolución de este indicador, emplean como referencia evaluativa finalizar con éxito la Educación Secundaria Segunda Etapa. Esta formación es considerada como los estudios mínimos necesarios para lograr situarse en una perspectiva competitiva y ventajosa, ante un mercado profesional en continuo cambio. El Consejo de Ministros de la UE, celebrado en mayo de 2011, acuerda organizar estos estudios en dos tipos de programas:

- a) Programas Generales: orientados al ámbito universitario.
- b) Programas Profesionales: constituidos para proporcionar una formación destinada al mercado de trabajo.

Entre los países miembros, se aprecian diferencias significativas según la adscripción de los alumnos a cada tipo de programa.

España en función de sus condiciones de partida se compromete a disminuir la tasa AET hasta el 15%, tomando en consideración las premisas de la "EE 2020". Los últimos datos de la Encuesta de Población Activa (en adelante EPA), publicados por el MECD (2017) señalan que, en el último trimestre de 2016, la media española alcanza un 18.9%. Este indicador se sitúa en un 22.7% en hombres, mientras que en mujeres se reduce hasta el 15,1%. A pesar de que las cifras disminuyen comparativamente respecto a cursos anteriores, continúan situándonos como líderes a nivel europeo.

En relación a la titulación en Educación Secundaria Segunda Etapa, España obtiene un 52,2% de graduados en los Programas Generales, supera a la UE (45.7%), y ocupa una posición levemente superior a la media de la OCDE (52%). En los Programas Profesionales (27% de graduados), está claramente por debajo del promedio OCDE (45,5%) y de los países europeos (50,9%) (MECD, 2016a). La Región de Murcia, alcanza en 2016 un porcentaje de 26.4% en AET. Con este dato se sitúa entre las comunidades con la tasa más elevada, además de alejarse del objetivo europeo establecido para 2020. La proporción de alumnos graduados en la formación descrita en la Región, es similar a la media nacional en la adscripción a Programas Generales (51.8%), más orientados a estudios universitarios. Es en los Programas Profesionales (20.4%), donde más se distancia en las tasas conseguidas respecto a la media española.

En consecuencia, a pesar del avance progresivo que experimentan los indicadores descritos en los últimos años según los objetivos programados para 2020, el escenario educativo español refleja la necesidad de forma comparativa con los países europeos, de estimular las fortalezas y las destrezas de los alumnos con unos resultados más reducidos. Al mismo tiempo, es preciso elevar la tasa de titulados al finalizar la E.S.O. para abordar el FE y el AET, objetivos prioritarios de las instituciones educativas dentro del marco estratégico establecido para 2020.

## 2.2 CONSEJO EUROPEO DE LISBOA.

La firma del Tratado de la UE en febrero de 1992, promueve un nuevo impulso hacia la unión económica y política, que proyecta centrarse en los años siguientes, en una nueva fase de cohesión hacia una Europa unida. Fruto de la voluntad de fortalecer las políticas comunitarias, cuando la coyuntura económica de los países de la UE era la más competente que se había conocido, se inicia el proceso hacia la cooperación en el terreno educativo, que tiene su manifestación en Lisboa, en el Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000. Es a partir de este momento, cuando se empieza a perfilar el entorno del Espacio Educativo Europeo (en adelante EEE), originando que los planes definidos a nivel comunitario se conviertan en un elemento clave con capacidad de influir cada vez de forma más ostensible en las políticas nacionales (Nóvoa, 2010).

La universalización de la economía impone que Europa se dirija a la vanguardia en todos los sectores, surgiendo hitos que modificarán profundamente la sociedad contemporánea. La aparición y la creciente importancia de las Tics en los ámbitos profesionales y privados, conectará con dos claros objetivos: plantear la verificación completa del Sistema Educativo europeo y avalar el acceso a la formación permanente (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) intenta desarrollar criterios y directrices que permitan optimizar la coyuntura que ofrece la nueva economía, entre otras cosas, para anular la lacra social que supone el desempleo en este momento. La estrategia aprobada anunciará el refuerzo y la adaptación de los mecanismos existentes para facilitar que tanto el progreso económico, el empleo y la cohesión social, puedan conseguir todo su potencial. El objetivo será proporcionar a la UE indicadores seguros y comparables entre los Estados miembros, con la intención de realizar acciones apropiadas. El reto que tendrán que asumir los Sistemas Educativos europeos basados en la Educación y formación, supondrá la acomodación tanto a las necesidades de la sociedad, como a la demanda de reformar la calidad y la empleabilidad de sus trabajadores.

La Estrategia de Lisboa, apuesta por fortalecer el modelo social europeo invirtiendo en la población, con el fin de incrementar la formación y las cualificaciones. Entre otras metas, se fijan algunas como la de establecer la formación continua a lo largo de la vida, garantizar la plena participación en la

sociedad, o elevar la protección social. Este objetivo anuncia de los riesgos a los que se enfrenta la UE, derivados de la limitada creación de empleos de calidad, así como de importantes carencias en la formación. Esta situación agravará las dificultades sociales relacionadas con el desempleo, la exclusión social y la pobreza; en consecuencia, se generan tensiones en los sistemas de protección social, y en los de Educación y formación en la nueva era del conocimiento (Ertl, 2006).

Según Matías (2005) el verdadero reto de esta estrategia, reside en canalizar el potencial de la sociedad europea a través del conocimiento, para ayudar a solventar los problemas que la aquejan. Se desarrollarán, en definitiva, programas para potenciar la formación a largo plazo de la población. La Educación en este momento se percibe como instrumento de inclusión que favorece la capacidad y el potencial europeos de manera sostenible. Por tanto, concluir la Educación Superior, se convierte en el primer aval educativo para participar en la economía y en el EEE. El avance de una nueva sociedad basada en el conocimiento, ocasionará efectos importantes en todos los Estados miembros, obligando a reformular sus Sistemas Educativos básicos.

Todo ciudadano deberá poseer el conocimiento apropiado para vivir y trabajar en la nueva era de la información, evitándose toda forma de exclusión. Acceder al mercado laboral en esta etapa, requerirá tener un nivel de formación suficientemente elevado. Ante esta realidad, tendrán que ofrecerse vías de aprendizaje y formación coherentes con las diversas circunstancias de vida que presentan los grupos a los que van destinadas: jóvenes, adultos desempleados o trabajadores en activo, que corran el riesgo de ver sus cualificaciones absorbidas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo enfoque, debía constar de tres componentes principales: el desarrollo de centros de aprendizaje locales, la promoción en la adquisición de nuevas Competencias Básicas apoyadas en las Tics y, una mayor claridad en las cualificaciones (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

En esta línea, y en coherencia con cada una de sus respectivas normas constitucionales, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) insta a los Estados miembros y a la Comisión Europea, a que lleven a cabo las medidas oportunas en sus diversos ámbitos de competencia. Se trata de lograr como uno de sus objetivos prioritarios, reducir la población entre 18 a 24 años con estudios de

Educación Secundaria básica que no han conseguido una formación posterior, estableciendo como plazo máximo el año 2010. De hecho, la relación entre el nivel de estudios y la tasa de desempleo tiende a agravarse en estos momentos, lo que hace imprescindible que Europa aumente el nivel de Educación de su población. En consecuencia, habrá que coordinar los procesos de enseñanza e investigación a través de mecanismos de conexión entre los programas nacionales. Mediante estas medidas, Europa podrá desarrollar su potencial para la creación de empleo. A su vez, este contexto se ve afectado por el impacto que supone la implantación de las Tics (Consejo Europeo de Lisboa, 2000; Dale y Robertson, 2009).

La estrategia desarrollada por el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, se erige en una invitación para el progreso, la cohesión y el desarrollo sostenible, proceso que aspira a convertir a Europa en la mayor economía mundial del conocimiento. Será difícil imaginar un país europeo que no se adhiera a los principios regidos por la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida, y la excelencia en el conocimiento. Ambos se convertirán en métodos de desarrollo de políticas a través de la evaluación y la comparación entre los Estados miembros (Nóvoa, 2010).

### 2.3 PROGRAMA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010.

A partir de los acuerdos establecidos tras celebrarse el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, se asiste a un renovado escenario que se puede calificar como nuevo marco de referencia y que establece la agenda educativa de la UE para la primera década del siglo XXI (Nóvoa, 2010). El Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en el año 2002 conjuntamente con la Comisión Europea, basándose en las aportaciones de los Estados miembros, desarrolla un programa de trabajo: "Educación y Formación 2010," que propone delimitar para los diez años siguientes una serie de objetivos comunes a los Sistemas Educativos y de formación.

Se constituye claramente un EEE en el que destaca el desarrollo de los sistemas de Educación y formación. Estos se consolidan bajo el prisma de la Educación permanente, a la vez que se reconocen cada vez más como factor decisivo para el futuro de Europa en la era del conocimiento. El principal objetivo de este programa será consolidar los estándares educativos europeos en una

única estrategia (Nóvoa, 2010; Valle y Manso, 2013). A partir de este momento, un nuevo reto será asumido para transformar a la UE en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de progresar de manera sostenible con un mayor número de empleos y con mayor cohesión social. El programa de trabajo "Educación y Formación 2010" se constituye como el primer instrumento en el que se proyecta un enfoque global y coherente de las políticas nacionales, en el contexto educativo de la UE. El Consejo Europeo de Barcelona (2002) recogerá en sus conclusiones los tres objetivos estratégicos en los que se centra este programa:

› ***Objetivo 1: Potenciar la eficacia de los sistemas de Educación y Formación.***

La Educación y la formación se constituyen en un mecanismo preferido para la cohesión social y cultural, así como en un dispositivo económico importante que contribuye a fortalecer el dinamismo y la competitividad de Europa. Entre otros ámbitos, se aspira a perfeccionar la excelencia en la formación de profesores y formadores, además de potenciar las Competencias Básicas que deben renovarse para ser coherentes con la sociedad contemporánea. Asimismo, se proyecta optimizar la capacidad de la población en lectura, escritura y habilidades numéricas, además de la relación con las Tics y las competencias transversales como: trabajar en equipo, aprender a aprender, habilidades sociales y el espíritu emprendedor. Incrementar el nivel de excelencia de los Sistemas Educativos, requiere también corregir la complementariedad entre recursos y necesidades, habilitando a los centros educativos para que puedan desempeñar un nuevo papel más diferenciado. Respecto a este objetivo, los resultados esperables que deben conseguirse son:

- *Facilitar el acceso de todos los centros a Internet y a las herramientas digitales antes de que concluya el año 2001.*
- *Lograr que la población docente, disponga de las competencias apropiadas para el empleo de las Tics al finalizar el año 2002.*
- *Conseguir cada año un aumento considerable de la inversión per cápita en recursos humanos.*

La intención de afianzar y monitorizar la calidad educativa, irá unida a la evaluación de los progresos y resultados a través de puntos de referencia e indicadores comparables. El objetivo será dirigirse hacia políticas y prácticas que

estén cada vez más fundamentadas en el conocimiento, que proporcionen a las autoridades administrativas datos elaborados a partir de indicadores comunes.

› ***Objetivo 2: Promover el acceso a la Educación y la Formación.***

Con el propósito de lograr este objetivo, el marco europeo debe otorgar a toda la población, desde la infancia a la edad adulta, el acceso a los sistemas formativos oficiales, favoreciendo el tránsito de unos itinerarios a otros, como por ejemplo, de la F.P. a estudios superiores. La apertura de las vías educativas y formativas, junto con la tarea de hacerlos más asequibles mediante la adaptación a las demandas de cada grupo, favorece el impulso hacia la equidad de oportunidades, una cohesión social estable y la creación de una ciudadanía más activa.

Este objetivo, incide directamente sobre aspectos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida. Por un lado, las dificultades en el empleo se asocian con problemas de aprendizaje que deberá solucionar cada persona, y por otro, la crisis de la escolarización, se resolverá mediante la vinculación de la población con la Educación y la formación a largo plazo. A partir de la Estrategia de Lisboa, se unirá el concepto de empleabilidad con el de Educación, percibiendo el desempleo como un problema de trabajadores poco cualificados, sobre los que es necesario impulsar la actualización constante del conocimiento.

› ***Objetivo 3: Abrir la Educación y la Formación a la sociedad contemporánea.***

A partir de este objetivo se desarrolla por un lado, el EEE a través de procesos de enseñanza y movilidad de lenguas extranjeras, y, por otro, el impulso de las conexiones con el entorno profesional, la investigación y la sociedad actual de forma conjunta. Los resultados concretos que deben obtenerse consistirán en:

- Promover la adquisición de dos lenguas de la UE, diferentes a la lengua materna, durante una etapa mínima de dos años consecutivos.
- Promocionar la movilidad de alumnos, profesorado y personal de formación e investigación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Comisión de las Comunidades Europeas, 2010).

La finalidad de este tercer objetivo estratégico, será la de expandir los sistemas de Educación y formación, creando un área europea de Educación

abierta. La movilidad dentro del Espacio Europeo, quiere concienciar a la población de lo que significa ser ciudadano europeo, además de facilitar los desplazamientos. Las políticas se formularán en términos de cualificación y no cualificación, dejando fuera a los ciudadanos que no estén dotados de las competencias requeridas, así como a aquellos que no sean capaces de adquirirlas (Nóvoa, 2010).

Para conseguir estos objetivos, en la UE se pone en marcha un proceso de creación de políticas basado en la concreción de objetivos comunes, en la difusión de prácticas correctas y, en la evaluación de los avances desarrollados mediante instrumentos previamente acordados. Este proceso permite comparar los éxitos conseguidos entre los países europeos y el resto del mundo, desarrollando indicadores y niveles de referencia europeos que se convertirán en los instrumentos del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". La meta será analizar el progreso conseguido en base a los objetivos propuestos, lo que dará lugar a su publicación anual en un informe detallado por la Comisión Europea.

En esta época, los resultados obtenidos revelan que la participación de los ciudadanos europeos en la Educación y la formación permanente, continúa siendo limitada; a su vez el FE y la exclusión social, también serán motivo de preocupación por los elevados costes sociales y económicos que generan (CCE, 2003). El análisis de la situación pondrá de relieve, que para conseguir objetivos comunes, es preciso rectificar déficits significativos cuya presencia sigue manifiesta. Estos se detallan a continuación (CCE, 2003):

- ***Abandono Educativo Temprano.***

La UE apuesta por erradicar el AET como uno de sus objetivos principales. En 2002 todavía afectaba a más del 20% de los jóvenes de 18 a 24 años, por lo que las Administraciones educativas se pondrán de acuerdo en disminuir este porcentaje al 10 % antes de 2010.

- ***Carencia de docentes y de formadores cualificados.***

En esta etapa, el 27 % de profesores de Educación Primaria y el 34 % de los de Educación Secundaria en la UE tenían más de 50 años. Existía el riesgo de que los candidatos a la profesión no fueran muchos, lo que originará escasez de educadores debidamente cualificados.

- *Alrededor del 20% de los jóvenes sin adquirir las Competencias Básicas.*

En este período, todos los estudiantes debían haber conseguido un nivel mínimo de competencias para aprender, trabajar y prosperar en la sociedad y la economía del conocimiento. En el ámbito de la Lectura, el 17,2 % de la población europea de 15 años no dominaba el mínimo de competencias necesarias, por lo que la UE se apartaba de forma considerable del objetivo establecido en los Estados miembros, de bajar este porcentaje en un 20 % antes de 2010 (CCE, 2003).

En estos años se irá gestando un proceso de reforma de los sistemas de Educación y formación como contribución a los objetivos de Lisboa. El programa de trabajo “Educación y Formación 2010” se convertirá en mecanismo prioritario que consolide las bases para la formulación de políticas nacionales, a la vez que otorgará protagonismo para próximas generaciones a la creación de programas de Educación y formación.

El refuerzo del aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo va a abordar los temas propios de la Educación y la escolarización, sino también los problemas de empleo y preparación para el mercado laboral. El desarrollo de una Educación de calidad, permitirá la organización de datos y estadísticas a nivel europeo. Del mismo modo, se confeccionarán indicadores comparables no solo para describir la realidad, sino también para construir nuevas prácticas y políticas educativas, partiendo de que cada Estado miembro actúe de acuerdo con estos objetivos e ideales (Nóvoa, 2010).

Hacia el año 2009, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010,” justifica la necesidad de fortalecer la cooperación europea y avanzar con políticas pactadas a escala europea. Los principales objetivos para la siguiente fase (2010-2020) no serán muy diferentes de los descritos en el período (2000-2010), aunque se fundamentarán en una nueva perspectiva basada en:

- Hacer efectiva la formación permanente y la movilidad del alumnado.
- Optimizar la calidad y eficacia de la enseñanza y de sus resultados.
- Impulsar la equidad y la ciudadanía activa.
- Extender la innovación y la creatividad empresarial a todos los ámbitos educativos y formativos.

La forma de alcanzar estos objetivos supone profundizar en la cooperación europea orientándola hacia dinámicas de trabajo conjunto, siendo necesario más

que nunca, desarrollar un proceso abierto de coordinación eficaz que refuerce las políticas de Educación y formación. De esta manera, se insta a impulsar el marco establecido para la futura contribución europea en el ámbito de la Educación y la formación, así como el refuerzo de desafíos estratégicos a largo plazo hasta 2020. En consecuencia, corresponderá revisar el marco e incorporar los acuerdos precisos, a tenor de las acciones pactadas en el contexto de la Estrategia Europea, para el crecimiento y el empleo posteriormente a 2010 (CCE, 2008).

#### 2.4 ESTRATEGIA EUROPA 2020.

A partir del Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en 2002, los países europeos consolidan los principios en materia de Educación y formación en apoyo a las reformas educativas. Respetando completamente el compromiso de los Estados miembros según sus sistemas formativos, el Consejo de Ministros de la UE, desde mayo de 2009, adopta el nuevo Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el contexto de la Educación y la formación (“EE 2020”). Fundamentándose en su antecesor, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” se orienta a certificar el progreso personal, social y profesional de toda la población. Al mismo tiempo, apunta en la dirección de regenerar la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, promocionando valores de cohesión social, ciudadanía activa, democracia y diálogo intercultural (MECD, 2013a y b).

La “EE 2020” apuesta por el crecimiento económico como objetivo primordial que permite conseguir otros objetivos deseables. Este progreso debe reconocer un crecimiento inteligente e integrador, para prosperar hacia empleos más productivos que demanden mayores requerimientos educativos y formativos, en beneficio de una economía basada en el conocimiento y la innovación (Malo, 2010).

De ahí que la UE deba definir el lugar que quiere ocupar en el año 2020. Con este fin, la Comisión Europea propone, entre otros, dos de sus objetivos principales:

- Reducir el porcentaje de AET hasta niveles inferiores al 10%.
- Garantizar que al menos el 40% de las generaciones más jóvenes, tengan estudios superiores completos.

En este marco, los Estados miembros se comprometen a instaurar objetivos nacionales en función de sus condiciones particulares. Este propósito se consolida de acuerdo a las directrices nacionales acordadas en la Comisión Europea, lo que permite comprobar la coherencia de las líneas comunes definidas. Se actualizarán algunos de los objetivos definidos en el programa anterior y se incorporarán otros nuevos (CCE, 2010).

En España, con el objetivo de cumplir los pactos acordados por el Consejo Europeo y a partir de los Informes de la Comisión Europea, se constituye un equipo de trabajo en consonancia con la “EE 2020” encargado de realizar dos tipos de tareas:

- Analizar y valorar los indicadores educativos europeos y españoles de la “EE 2020”.
- Realizar el seguimiento y la valoración de las acciones iniciadas en el Sistema Educativo y en las distintas Administraciones educativas, para el incremento del aprendizaje a lo largo de la vida y para la reducción del AET.

Como consecuencia del compromiso adquirido de mejorar la Educación y los resultados educativos, el equipo de trabajo creado para tal efecto, elabora el Informe “Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020.” Concebido en 2013, recoge los cuatro nuevos objetivos estratégicos derivados de la “EE 2020”, así como los indicadores y puntos de referencia para valorar la evolución hacia su consecución (Tabla 3).

De los cuatro objetivos estratégicos, seleccionamos el dos y el tres con el fin de mejorar la comprensión de nuestro objetivo de estudio. En los siguientes apartados, se describen los indicadores y los puntos de referencia relacionados con el rendimiento en Competencias Básicas y el AET respectivamente. Se detallan las cifras y estadísticas oficiales al respecto, con la intención de profundizar en la realidad educativa a nivel de Europa y en el ámbito español. Finalmente se exponen los datos e indicadores que describen el actual panorama educativo de la Región de Murcia, en base a los objetivos estratégicos propuestos para 2020.

Tabla 3.

*Objetivos estratégicos y puntos de referencia de la Estrategia Europa 2020 (Elaboración propia a partir de MECD (2013a)).*

**Objetivo estratégico 1. Hacer una realidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.**

**Puntos de referencia**

-Alrededor de un 15% de los adultos (25-64 años) debe intervenir en aprendizaje permanente.

-En torno al 20% de los titulados en Educación Terciaria y el 6% de población (18-34 años) con cualificación de F.P. inicial, deben desarrollar un periodo de formación en el extranjero.

**Objetivo estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación y la Formación**

**Puntos de referencia**

-La proporción de alumnado de 15 años con un bajo rendimiento en Competencias Básicas (Lectura, Matemáticas y Ciencias) tendría que ser inferior al 15%.

-El 50% de la población de 15 años debe desenvolverse autónomamente en una primera lengua extranjera.

-El 75% de los alumnos de Educación Secundaria primera etapa deben cursar una segunda lengua extranjera.

-Al menos el 82% de titulados en la Educación Secundaria Segunda Etapa, postsecundaria no Terciaria y Terciaria, con edades entre 20 y 34 años, deben estar empleados.

**Objetivo estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.**

**Puntos de referencia**

-Al menos el 95% de los niños/as, entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria, deben escolarizarse en Educación Infantil.

-La proporción de los que abandonan de forma temprana la Educación y la formación deber reducirse por debajo del 10%.

**Objetivo estratégico 4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de Educación y Formación**

**Puntos de referencia**

-La proporción de población entre 30 y 34 años que hayan finalizado exitosamente los estudios de Educación Terciaria debe quedar por debajo del 40%.

### **2.4.1 Objetivo estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación y la Formación.**

El Informe Español 2013, en su estudio de los objetivos educativos europeos y españoles de la “EE 2020”, recoge como uno de sus fines indispensables, mejorar la excelencia en el contexto educativo y formativo. El cumplimiento de este objetivo supone:

- A nivel europeo, evaluar la respuesta académica de los alumnos en la consecución de Competencias Básicas. Para ello se tomará como referencia el Programa PISA.
- A nivel español, además de medir los resultados en Competencias Básicas como medida comparativa con Europa, la valoración de la eficacia de nuestro Sistema Educativo, se encuentra en el porcentaje de alumnos que consiguen la titulación al finalizar la E.S.O., realidad que se vincula directamente con el éxito en los estudios.

#### *2.4.1.1 Rendimiento del alumnado en Competencias Básicas a nivel Europeo y en el ámbito Español.*

Valorar la consecución de las Competencias Básicas al concluir la Educación obligatoria, es una estrategia de mejora que mide la calidad de los Sistemas Educativos. Ante esta realidad, el Consejo Europeo establece como punto de referencia, dentro del marco de los Objetivos Estratégicos considerados para 2020, disminuir la proporción de alumnado de 15 años con bajo rendimiento al 15% en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Este objetivo, origina la necesidad de reducir la proporción de estudiantes que presentan niveles inferiores en las competencias evaluadas. El rendimiento de los alumnos medido a través de PISA, analiza los resultados obtenidos de tres formas distintas:

##### *› Niveles de rendimiento:*

Este indicador muestra el porcentaje de estudiantes que se encuentran en cada uno de los niveles definidos por PISA, describiendo el grado de adquisición de la competencia adquirida; es decir, cómo emplean lo que saben hacer y con qué nivel de complejidad lo desarrollan. Según PISA, los niveles de rendimiento que se consideran más bajos para valorar a los alumnos en las Competencias Básicas son los siguientes:

- *Nivel 1 o < 1*: Relacionado con el valor más sencillo de logro de la competencia. Los estudiantes que se encuentran en este nivel o por debajo de él, tienen menos garantías de éxito para asumir los retos formativos y laborales posteriores a la Educación obligatoria.
- *Nivel 2*: Los alumnos que se sitúan en este indicador, demuestran tener la clase de competencia mínima necesaria para una formación a largo plazo y la inserción en el mundo laboral.

En cuanto a los niveles más elevados, PISA define los siguientes:

- *Niveles 5 y 6*: los alumnos con estos niveles disponen de las capacidades y habilidades que les capacitan para resolver cualquier reto de la vida cotidiana, siendo altamente empleables en un futuro.

› ***Resultados promedio en las tres Competencias Básicas evaluadas:***

Los valores conseguidos, se presentan mediante un baremo en el que se iguala a 500 puntos la media de los valores alcanzados por los estudiantes de diferentes países.

› ***Resultados relacionados con las diferentes dimensiones de cada una de las competencias:***

Estos resultados arrojan datos relevantes sobre lo que el alumnado sabe hacer, los aprendizajes adquiridos y la prueba en sí misma.

A continuación, se muestran los resultados de las ediciones de PISA 2009, 2012 y 2015 respectivamente, en función de los niveles de rendimiento y los resultados promedio alcanzados en las tres competencias evaluadas. Se hace una comparativa entre las distintas CC.AA. españolas, los países de la OCDE y la UE:

***a) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2009. Competencia Lectora.***

*Nivel (1 o <1):*

- Las comunidades que alcanzan el objetivo propuesto para 2020 son: Castilla y León, Madrid y Cataluña, con un 13% de alumnado.
- Entre el 14% y el 17% se sitúan Aragón y La Rioja, Navarra y País Vasco.

- Cantabria, Principado de Asturias y Galicia obtienen un porcentaje del 18%, sobrepasando el propuesto para 2020.
- Superando el 25%, se hallan Islas Baleares, Canarias y Andalucía.

*Nivel 2:*

- Madrid (23.1%), Castilla y León (22.9%), Cataluña (24.5%) y La Rioja (21.9%), se encuentran en una posición inferior a la media española (26.8%) y del promedio OCDE (24.4%) en este nivel.
- Los promedios de la UE y la OCDE, son superados por Andalucía (29.1%), Islas Baleares (29.8%) y Canarias (28.3%).

*Niveles 5 y 6:*

- En España, el porcentaje de estudiantes en estos niveles se sitúa en un 3%, frente al 8% del promedio OCDE.

***b) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2012. Competencia Lectora***

*Nivel (1 o <1):*

- En algunas CC.AA. como Castilla y León, Navarra y Madrid, entre el 10% y el 14% de estudiantes no alcanzan al nivel 2 en esta área de evaluación.
- La totalidad de los países de la OCDE, consiguen un porcentaje del 17%.
- Sin embargo, en los países de la UE, ese resultado se sitúa en un 20%, con significativas oscilaciones entre ellos.
- En España, este dato es parecido al de la OCDE: el 18% de alumnado se encuentran en niveles por debajo de este nivel.

*Nivel 2:*

- Como en el caso anterior, el resultado de España es semejante al de la OCDE. Los estudiantes obtienen en este nivel un porcentaje del 18% en Competencia Lectora.

*Niveles 5 y 6:*

- En el conjunto de los países de la OCDE, el alumnado alcanza un porcentaje del 8%, mientras que la UE se sitúa en un 7%. España con

un porcentaje del 6% en este nivel, se distancia del promedio OCDE en dos puntos.

**c) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2015. Competencia Lectora**

*Nivel (1 o <1):*

- Por CC.AA., los porcentajes en los niveles más bajos de rendimiento están representados por: Castilla y León (9%), Madrid (10,8%) y Navarra (11,2%).
- En esta competencia, la proporción de estudiantes que se encuentra por debajo del 4% es menor que el promedio OCDE (6%).

*Niveles 5 y 6:*

- En España, los resultados de los alumnos en niveles superiores (5 y 6) es de 5,5%, por tanto, menor en 2,8 puntos porcentuales al promedio OCDE (8,3%) y, en 3,2 puntos del total de la UE (8,7%). Estos datos confirman que es en estos niveles, donde se produce la mayor diferencia con el conjunto de estos países.

Se detalla a continuación (Tabla 4), los resultados en los niveles inferiores de rendimiento en Competencia Lectora, en función de la media española, los países de la OCDE y la UE.

Tabla 4.

*Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Competencia Lectora (Elaboración propia a partir de PISA 2009, 2012 y 2015).*

España			OCDE			UNIÓN EUROPEA			Punto de referencia Europa 2020
2009	2012	2015	2009	2012	2015	2009	2012	2015	15%
19.6%	18.3%	16.2%	18.8%	18.0%	20.1%	19.6%	19.7%	19.7%	

Se observa que España continúa acercándose progresivamente al punto de referencia propuesto para 2020. Un poco más distanciados se encuentran los países de la OCDE y la UE.

**d) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2009. Competencia Matemática**

*Nivel (1 o <1):*

- Navarra, País Vasco, Castilla y León, Aragón, Cataluña, Madrid, Galicia y La Rioja se encuentran entre el 11% y el 20%.
- Principado de Asturias y Cantabria, sobrepasan el porcentaje establecido para 2020, obteniendo resultados entre un 21% y un 25%.

*Niveles 5 y 6:*

- En España, la proporción de estudiantes en estos niveles, es de un 8% a diferencia del 13% del promedio OCDE. En Matemáticas al igual que en Competencia Lectora, coincide, que es en los niveles más elevados de rendimiento donde se producen discrepancias con los países de la OCDE.

**e) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2012. Competencia Matemática.**

*Nivel (1 o <1):*

- Los porcentajes más bajos en los niveles inferiores de rendimiento están representados por el País Vasco, que obtiene un 15% y, Navarra con Castilla y León, que alcanzan un 14%.
- Principado de Asturias, Madrid, La Rioja y Cataluña, oscilan entre el 17% y el 20%.
- Cantabria, Galicia y Aragón, muestran resultados entre el 21% y 22%.
- En Islas Baleares y Andalucía esta cifra llega al 27% y en Extremadura, se sitúa en torno al 30% de los alumnos.

*Niveles 5 y 6:*

- Sin embargo, si se examina la proporción de alumnado que se encuentran en los niveles superiores (5 y 6) en las competencias medidas, el resultado es menor al promedio OCDE. En España, hay un 8% de estudiantes en los niveles de excelencia, cuatro puntos por debajo del promedio OCDE y tres por debajo de la media europea. Al igual que en Competencia Lectora, es en los niveles más elevados, donde se origina un mayor distanciamiento con la OCDE.

**f) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2015. Competencia Matemática.**

*Nivel (1 o <1):*

- Por CC.AA. los porcentajes más bajos en los niveles inferiores de rendimiento afectan a: La Rioja (16,4%), Castilla y León (14,6%) y Navarra (12,1%).

*Niveles 5 y 6:*

- En España la proporción de alumnos que se encuentran en los niveles más elevados (5 y 6) es solamente de un 7%, cifra por debajo del promedio OCDE (11%) y del total de la UE (11,7%).

A continuación, en la Tabla 5, se presenta la evolución de la Competencia Matemática en los niveles de rendimiento inferiores, en las tres últimas ediciones de PISA en: España, los países de la OCDE y la UE, respectivamente:

Tabla 5.

*Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Competencia Matemática (Elaboración propia a partir de PISA 2009, 2012 y 2015).*

España			OCDE			UNIÓN EUROPEA			Puntos de referencia Europa 2020
2009	2012	2015	2009	2012	2015	2009	2012	2015	15%
23.7%	23.6%	22.2%	22.0%	23.0%	23.4%	22.2%	23.9%	22.1%	

España, en la última edición de PISA, mejora en los niveles más bajos en Competencia Matemática, supera al promedio alcanzado por la OCDE, y se encuentra tan solo a una décima de la media europea.

**g) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2009. Competencia Científica.**

*Nivel (1 o <1):*

- Por CC.AA. se acercan al 15% establecido: Madrid, Castilla y León, Navarra, Galicia, Aragón, País Vasco, La Rioja, Cantabria, Cataluña y Asturias, que se sitúan entre el 9 y el 12%.

- Otras CC.AA. se distancian del punto de referencia acordado: Canarias, Ceuta y Melilla, oscilan entre el 22% y el 23%.

*Niveles 5 y 6:*

- En España, el porcentaje obtenido por los alumnos en estos niveles para la Competencia Científica es del 4%, en relación al 8% del promedio OCDE.

***h) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2012. Competencia Científica.***

*Nivel (1 o <1):*

- Por CC.AA. los mejores resultados en este nivel de rendimiento son para: Castilla y León (9%), Madrid (10%), Navarra (11%), País Vasco, Principado de Asturias, Galicia (12%) y La Rioja (13%).
- Otras como Cantabria (15%), Cataluña (15%) y Aragón (16%), logran resultados cercanos a la media española (16%).

*Niveles 5 y 6:*

- En cuanto a los estudiantes que se sitúan en los niveles más elevados de rendimiento en Ciencias (niveles 5 y 6), el promedio de la OCDE, es de un 8% y el de la UE de un 7%. En España, este dato alcanza un 5%.

***i) Niveles de rendimiento España, OCDE y UE. Pisa 2015. Competencia Científica.***

*Nivel (1 o <1):*

- Por CC.AA. los porcentajes más bajos en los niveles inferiores de rendimiento están representados por: Madrid (12,2%), Castilla y León (10,2%) y Navarra (11,9%).

*Niveles 5 y 6:*

- En España, los estudiantes que se sitúan en los niveles más elevados en esta competencia es de un 5%, por tanto, cifra menor en tres puntos aproximadamente a la media OCDE y al conjunto de la UE, que es de un 7,7% para los dos casos.

A continuación, en la Tabla 6, se presenta el promedio obtenido en esta competencia en las ediciones de PISA 2009, 2012 y 2015 en los niveles inferiores de rendimiento:

Tabla 6.

*Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o <1 en Competencia Científica (Elaboración propia a partir de PISA 2009, 2012 y 2015).*

España			OCDE			UNIÓN EUROPEA			Puntos de referencia Europa 2020
2009	2012	2015	2009	2012	2015	2009	2012	2015	15%
18.2%	15.7%	18.3%	18%	17.8%	21.2%	17.7%	18.4%	20.5%	

Como puede apreciarse, España todavía sigue alejada del objetivo propuesto para 2020 en los niveles mínimos de esta competencia, aunque mejora al promedio OCDE y al de la UE.

*j) Resultados promedio en Competencia Lectora, Matemática y Científica.*

En las tablas 7 y 8 se presentan los resultados promedio alcanzados en PISA 2012 y 2015, en función de las CC.AA. españolas que participaron en estas ediciones. A su vez, se aporta el promedio OCDE y el de la UE como medida comparativa:

Tabla 7.

*Resultados promedio en las tres competencias evaluadas en PISA 2012 (Elaboración propia a partir de PISA 2012).*

PISA 2012			
Comunidades Autónomas	Competencia Lectora	Competencia Matemática	Competencia Científica
Navarra	509	517	514
Castilla y León	505	509	519
País Vasco	498	505	506
Madrid	511	504	517
La Rioja	490	503	510
Asturias	504	500	517
Aragón	493	496	504

Cataluña	501	493	492
Cantabria	485	491	501
Galicia	499	489	512
Islas Baleares	476	475	483
Andalucía	477	472	486
Murcia	462	462	479
Extremadura	457	461	483
<b>España</b>	<b>488</b>	<b>484</b>	<b>496</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>496</b>	<b>494</b>	<b>501</b>
<b>Promedio UE</b>	<b>489</b>	<b>489</b>	<b>497</b>

Como se observa, existen diferencias significativas entre las distintas CC.AA. en cuanto a los valores promedio conseguidos en las competencias evaluadas. En Competencia Matemática, área medida más en profundidad en esta edición, las CC.AA. que mejores resultados logran con valores por encima de la media española, el promedio OCDE y la UE son: Navarra, Castilla y León, País Vasco, Madrid, La Rioja, Asturias y Aragón. Otras, en cambio, como Islas Baleares, Andalucía y Extremadura no consiguen resultados similares a los europeos.

Posteriormente, en la edición de PISA 2015, las puntuaciones más elevadas en Competencia Científica, área evaluada en profundidad, pertenecen a: Castilla y León (519), Madrid (516), Galicia (512) y Navarra (512).

En Competencia Matemática, Navarra (518), Castilla y León (506), La Rioja (505) y Madrid (503) consiguen valores que de forma significativa se sitúan por encima del promedio de los países de la OCDE (490). España logra una puntuación media de 486, cifra ligeramente inferior del promedio OCDE (490) y de la UE (493).

Las mejores puntuaciones en Competencia Lectora, se observan en: Madrid (520), Castilla y León (522), Navarra (514) y Galicia (509), siendo superiores al promedio OCDE (493). España logra una media de 496, superando a la OCDE (493) y a la media europea (494).

Tabla 8.

*Resultados promedio en las tres competencias evaluadas en PISA 2015 (Elaboración propia a partir de PISA 2015).*

PISA 2015			
CC.AA.	Competencia Lectora	Competencia Matemática	Competencia Científica
Castilla y León	522	506	519
Madrid	520	503	516
Navarra	514	518	512
Galicia	509	494	512
Aragón	506	500	508
Cataluña	500	500	504
Asturias	498	492	501
La Rioja	491	505	498
Castilla-La Mancha	499	486	497
Cantabria	501	496	496
C. Valenciana	499	485	494
Islas Baleares	485	476	485
País Vasco	491	492	483
Canarias	483	452	475
Extremadura	475	473	474
Murcia	486	470	484
Andalucía	479	466	473
<b>España</b>	<b>496</b>	<b>486</b>	<b>493</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>493</b>	<b>490</b>	<b>493</b>
<b>Promedio UE</b>	<b>494</b>	<b>493</b>	<b>495</b>

A continuación, se representan gráficamente en las figuras 2 y 3, los resultados promedio obtenidos en las tres competencias evaluadas a partir de PISA 2012 y 2015:

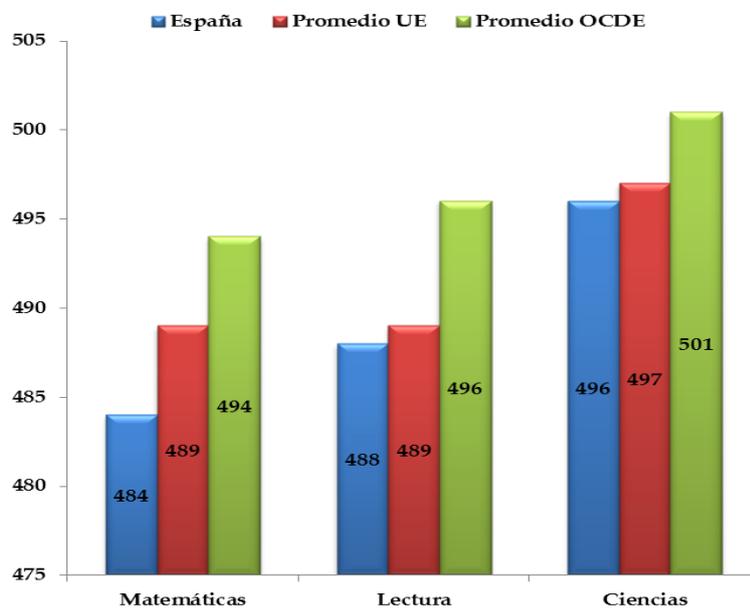


Figura 2. Resultados promedio en Competencias Básicas (Elaboración propia a partir de PISA 2012).

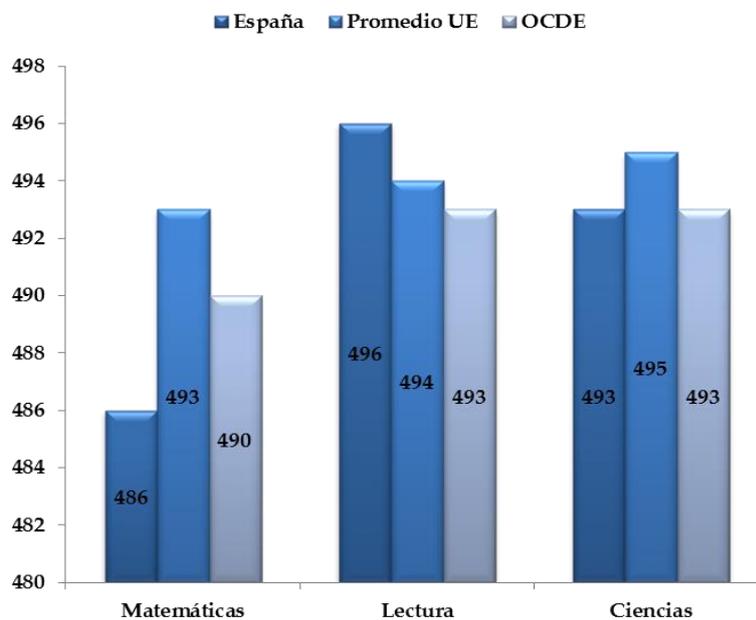


Figura 3. Resultados promedio en Competencias Básicas (Elaboración propia a partir de Pisa 2015).

*k) La repetición de curso como factor asociado al rendimiento educativo del alumnado en PISA.*

Uno de los retos del Sistema Educativo español que merece especial atención por su efecto en el rendimiento de los alumnos es, la repetición de curso. Reducir sus tasas se convierte en prioridad, debido al aumento que ha experimentado en los últimos años. Según PISA 2015, la distribución del alumnado repetidor muestra que, uno de cada tres estudiantes de 15 años repite curso, valor que se sitúa en 16 puntos por encima del promedio europeo. Los últimos datos recogidos por el MECD (2016b) en el informe español de PISA 2015 revelan que, esta proporción se reduce en solo 3 puntos porcentuales, pasando del 34% en 2012 al 31% en 2015. Estos valores representan una diferencia de 19 puntos más que el promedio OCDE, y 16 más que en la población de estudiantes de la UE. Las CC.AA. que presentan valores más bajos de repetición son: Cataluña (21%), Navarra (23%) y País Vasco (24%). Por otro lado, las regiones que consiguen porcentajes más elevados están representadas por Islas Baleares (40%), además de Extremadura, Canarias y Andalucía (38%).

Aunque se observa un leve descenso de estos valores desde el informe de 2012 al actual, los resultados de alumnado repetidor tienen una significatividad más baja que los no repetidores. A pesar de las cifras, en España, el 58% de estos estudiantes se sitúan en el nivel 2 o superior en Competencia Científica, porcentaje que asciende en algunas CC.AA. En esta competencia, el valor medio alcanzado por el alumnado español de 15 años que repite curso, es de 425 puntos, superando de forma significativa al promedio OCDE (417). Se confirma que, a nivel español, una buena proporción de estos alumnos tienen adquiridas las Competencias Básicas en Ciencias; igualmente ocurre en Competencia Matemática y Lectora, donde obtienen puntuaciones superiores a los países de la OCDE y al conjunto de la UE (MECD, 2016 b).

Como conclusión, y tras revisar el rendimiento de los estudiantes en los informes de PISA, se comprueba que el perfil español es similar al promedio OCDE y a la media europea, aunque todavía continua en niveles inferiores. En PISA 2009, los valores españoles y los de los países de la OCDE son estables (ME, 2010b). Asimismo, se mantienen diferencias moderadas entre España y los promedios europeos. Posteriormente, PISA 2012, destaca que los peores resultados son los obtenidos en Competencia Matemática, seguidos de los de

Competencia Lectora, sin haberse registrado mejoras destacables en los últimos años frente a otros países, como Portugal o Alemania, que alcanzan progresos considerables en cada una de las competencias. Sin embargo, en España, los resultados en Competencia Científica, son más esperanzadores, al haber logrado casi igualarse a los de la UE y situarse muy próximos a los de la OCDE. El resto de competencias ha evolucionado favorablemente, si bien existe todavía un amplio margen de mejora en relación a otros países, como Finlandia y Alemania, cuyos promedios están aún muy por encima de los obtenidos por España (MECD, 2013c).

Un análisis más detallado por niveles de rendimiento en Competencias Básicas, también revela que el porcentaje de población con un nivel bajo de Competencia Lectora, Matemática y Científica (inferior al nivel 2 de PISA), es comparable al promedio de la OCDE e incluso algo mejor al de la UE. Además, se pone de manifiesto que un rasgo característico del escenario educativo en España es, que la franja de alumnos excelentes (nivel 5 y 6) en las áreas evaluadas, es inapreciable en comparación a los países del entorno europeo.

Concretamente, los últimos datos de PISA 2015, revelan algunos cambios experimentados respecto a ediciones anteriores. España, en Competencia Lectora, se sitúa por encima de los países de la OCDE y la UE. Sin embargo, en Competencia Matemática se encuentra ligeramente por debajo de ambos y, finalmente en Ciencias, se iguala a la OCDE, a la vez que se aleja tan solo en dos puntos de la UE. También se sigue apreciando, que es en los niveles de alto rendimiento donde continua rezagada. De la misma manera, este último informe señala que una proporción significativa de alumno repetidor en España, alcanza óptimos resultados en PISA.

Esta realidad, indica que el contexto educativo en España, aunque mejora gradualmente, continúa con valores que lo sitúan por debajo de las medias internacionales. Mejorar sus resultados implica por tanto, desarrollar estrategias que refuercen las Competencias Básicas (CES, 2015). Se verifica la urgencia de que el Sistema Educativo español, impulse habilidades y competencias en los estudiantes para prevenir el FE y el AET, de manera que se activen mecanismos de prevención ante su posible exclusión social. Es prioridad por tanto, seguir trabajando para conseguir niveles de excelencia en Educación y formación.

#### 2.4.1.2 Titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España.

La “EE 2020” propone para comparar el rendimiento educativo entre distintos países europeos, tal y como se ha descrito en apartados anteriores, examinar los resultados de los alumnos en la adquisición de las Competencias Básicas a través de pruebas evaluativas, siendo el punto de referencia PISA. En esta misma línea, si queremos comparar la calidad entre los Sistemas Educativos europeos, se aprecia que no existe un indicador homogéneo con respecto a la forma de acreditar la consecución de los objetivos de la E.S.O., es decir no se asocia a la adquisición de un título, como en el caso español, sino a desarrollar un número concreto de años de escolarización. Estas diferencias, pueden verse al comparar países como República Checa, Reino Unido, Alemania, Francia, Bélgica, España, Portugal o Grecia.

En España, el indicador empleado para valorar el éxito escolar de los estudiantes, es la tasa de titulados en E.S.O. Esta acreditación, se consigue una vez se completa la enseñanza básica obligatoria, que abarca cuatro cursos, realizados teóricamente desde los 12 hasta los 16 años de edad. En el ámbito español, el FE se relaciona con el número de alumnos que no consigue alcanzar los niveles exigidos o no acceden a conseguir el título en esta etapa obligatoria. Del mismo modo, es concebido como una condición académica para acceder a formación posterior de Bachillerato o de F.P. (Marina, 2011; Montilla et al., 2011; Navarrete, 2007).

Para tener una visión global del panorama educativo español en esta etapa, es necesario valorar el progreso de la tasa bruta de graduados en E.S.O., que es entendida como: “la relación entre el alumnado que termina con éxito estos estudios, independientemente de su edad, y el total de la población de la edad teórica de comienzo del último curso”(MECD, 2016d, p.64).

Según el informe “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación” (MECD, 2016d) para el curso escolar 2013-14, se establecen claramente dos periodos diferenciados durante los últimos diez años, en la tasa de titulados en E.S.O.:

- Primer periodo: Curso 2003-04 hasta el 2006-07. En esta etapa, se da un descenso del 71,3% al 69,0%.
- Segundo periodo: Curso 2007-08 hasta 2013-14. En este caso, el porcentaje se incrementa hasta el 76,8%.

En el segundo periodo señalado, la proporción de graduados en E.S.O., experimenta una mejora significativa, aunque alrededor del 25% de los alumnos siguen sin obtener la titulación para esta etapa obligatoria. En el curso 2013-14, la tasa correspondiente a las mujeres (82.2%), quedó claramente por encima de la de los hombres (71.7%), lo que representa un distanciamiento entre ambos de 10,5 puntos.

Se presenta a continuación en la figura 4, el progreso de la tasa bruta de titulados en E.S.O. en España, en los periodos señalados anteriormente:

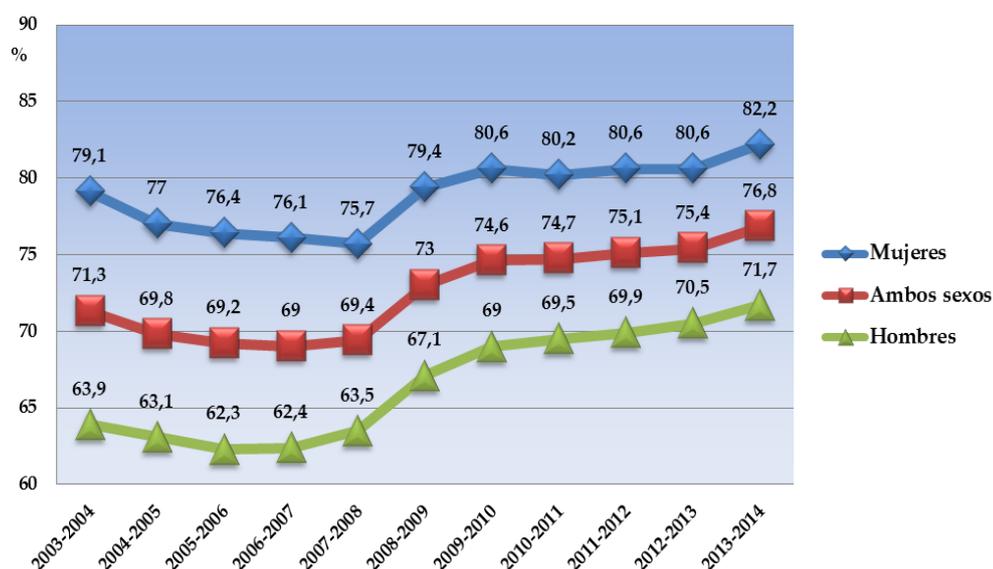


Figura 4. Evolución de la tasa bruta de titulados en E.S.O. por curso escolar en España.

Fuente. Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2016. MECD (2016d).

Por CC.AA., también existen diferencias significativas en la tasa bruta de alumnado que finaliza la etapa de E.S.O. La tabla 9, recoge los porcentajes de titulados, según los últimos datos del curso 2013-14:

Tabla 9.

*Tasa bruta de población que titula en E.S.O., por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2013-14. Elaboración propia a partir del Sistema Estatal de indicadores de la Educación. Edición 2016. MECD (2016 d).*

80%		70%		50%-60%	
<b>País Vasco</b>	85.4				
<b>Cantabria</b>	84.1	<b>Extremadura</b>	78.1	<b>Islas Baleares</b>	69.6
<b>Cataluña</b>	81.8	<b>Aragón</b>	75.3	<b>C. Valenciana</b>	67.4
<b>Navarra</b>	81.4	<b>Canarias</b>	74.9	<b>Melilla</b>	63.9
<b>Madrid</b>	80.2	<b>Murcia</b>	73.8	<b>Ceuta</b>	62.8
<b>Galicia</b>	79.1	<b>Castilla La Mancha</b>	72.7		

Se observa que las comunidades con valores más elevados, corresponden a Cantabria y País Vasco. Sin embargo, otras como Ceuta y Melilla, se sitúan en las posiciones más bajas respecto a la media española (76.8%). Las diferencias que surgen entre CC.AA., genera la necesidad de incrementar estas cifras al finalizar la etapa obligatoria. A pesar de que los datos han ido mejorando de forma progresiva en los últimos años, es preciso elevar el nivel educativo de la población española. De este modo, uno de los objetivos prioritarios de la Administración, es reducir el FE y, en consecuencia, las cifras de AET.

#### 2.4.1.3 Rendimiento del alumnado en Competencias Básicas en la Región de Murcia.

En este apartado se describe el panorama educativo de la Región de Murcia, en relación a los objetivos establecidos para 2020. Para ello se organiza en subapartados donde se presentan los datos conseguidos por niveles de rendimiento, así como los resultados promedio en las tres competencias medidas en las ediciones de PISA 2009, 2012 y 2015 respectivamente.

##### *a) Niveles de rendimiento Región de Murcia. Pisa 2009. Competencia Lectora, Matemática y Científica.*

En esta edición, los resultados alcanzados por el alumnado de la Región de Murcia en los niveles inferiores de rendimiento (nivel 1 o <1), indican un

distanciamiento del objetivo establecido para 2020. La puntuación obtenida en Competencia Lectora y Científica, es de un 19%, cifra que coincide con el promedio OCDE (19%). En Competencia Matemática, la Región se sitúa entre el 21% y el 25%, respecto a la OCDE (22%).

**b) Niveles de rendimiento Región de Murcia. Pisa 2012. Competencia Lectora, Matemática y Científica.**

PISA 2012 describe una mejora progresiva, aunque continúa en una posición significativamente por debajo de la media europea y los países de la OCDE, en las tres competencias medidas. Destacan las puntuaciones conseguidas en Competencia Matemática, donde más de un 30% de estudiantes no logra el nivel 2 de rendimiento, necesario para ser miembros activos y productivos de la comunidad. Lo mismo ocurre en Competencia Lectora y Científica.

**c) Niveles de rendimiento Región de Murcia. Pisa 2015. Competencia Lectora, Matemática y Científica.**

En este último informe, los resultados mejoran respecto a 2012, aunque sigue alejada del promedio de los países de la OCDE y la UE.

A continuación, se detallan los datos obtenidos en la Región de Murcia en esta edición para los niveles inferiores de rendimiento ( nivel 1 o <1), así como los correspondientes a los niveles de excelencia (5 y 6) en las competencias medidas. A modo comparativo, también se expone la media española, el promedio OCDE y la media correspondiente a la UE:

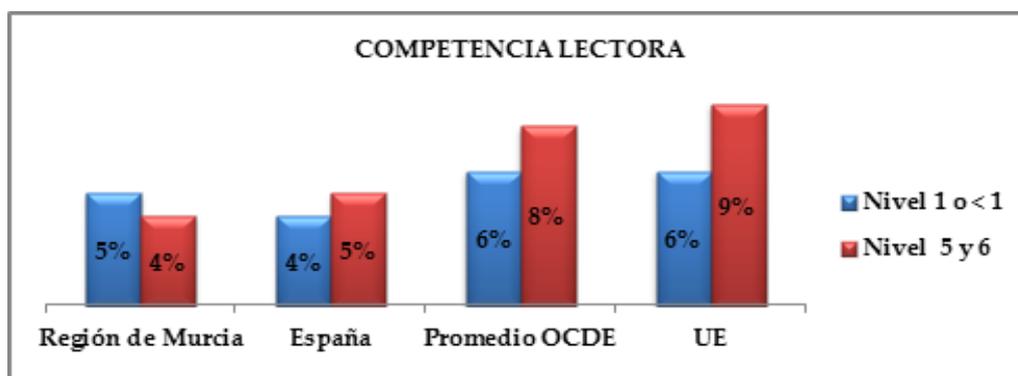


Figura 5. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Lectora (Elaboración propia a partir de PISA 2015).

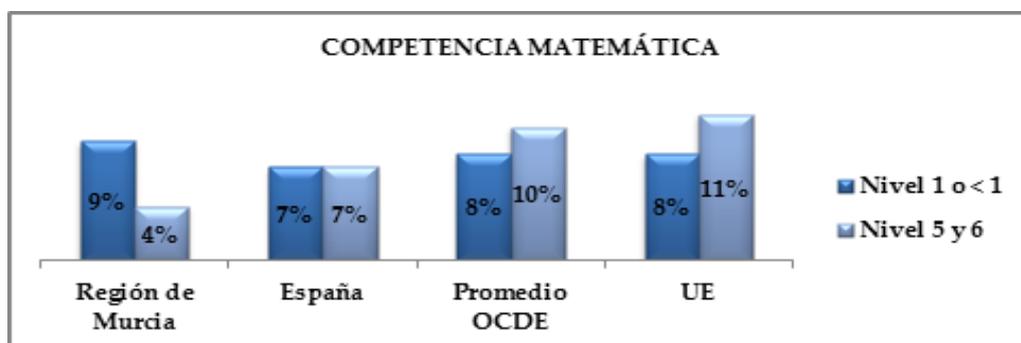


Figura 6. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Matemática (Elaboración propia a partir de PISA 2015).

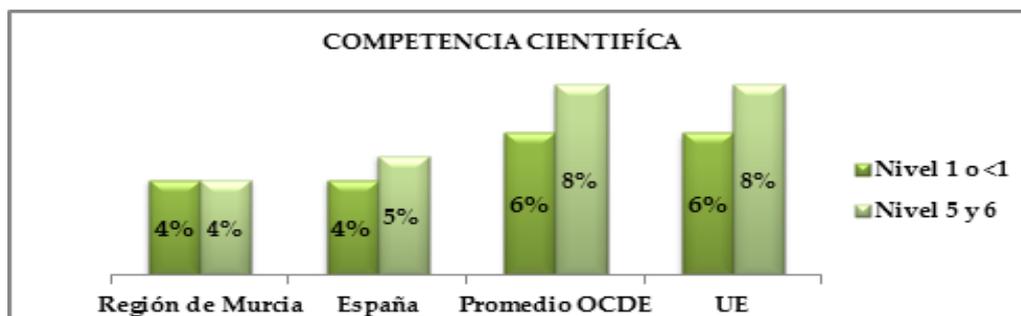


Figura 7. Distribución de alumnos por niveles de rendimiento en Competencia Científica (Elaboración propia a partir de PISA 2015).

Por niveles de rendimiento, se aprecia que en la Región de Murcia se mejora lentamente en las tres áreas evaluadas. Asimismo, en los niveles más bajos se iguala con la media nacional, aunque es en los niveles de excelencia, donde más se distancia respecto a sus vecinos europeos.

*d) Resultados promedio Región de Murcia. Pisa 2012 y 2015. Competencia Lectora, Matemática y Científica.*

En las figuras 8 y 9, se presentan los resultados promedio obtenidos en PISA 2012 y 2015 en la Región de Murcia, así como la media de España y el promedio OCDE:

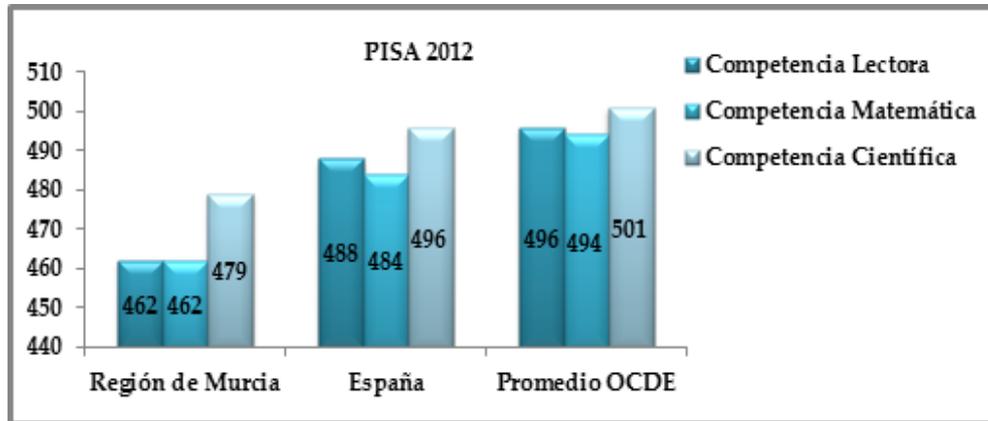


Figura 8. Resultados promedio en Competencias Básicas (Elaboración propia a partir de PISA 2012).

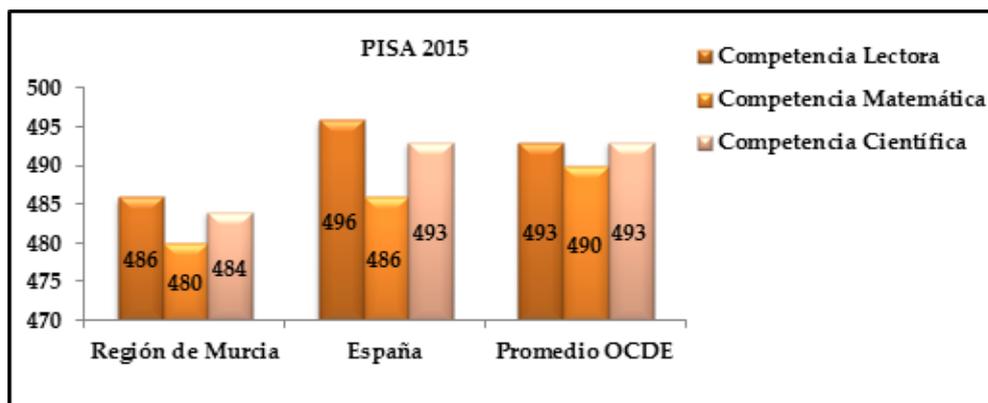


Figura 9. Resultados promedio en Competencias Básicas (Elaboración propia a partir de PISA 2015).

De los resultados de la Región de Murcia en las dos últimas ediciones de PISA, se desprende una mejora en 2015 respecto al informe anterior, aunque se sigue manteniendo alejada de la media española y del promedio OCDE en las áreas evaluadas. A pesar de los resultados, los datos son muy superiores a los logrados hace tres años, con una diferencia de hasta veinte puntos en algunas áreas. Esa progresión ha permitido que la Región supere a comunidades que en PISA 2012 quedaban mejor posicionadas, como por ejemplo, Islas Baleares, Canarias y Andalucía. Por otro lado, estas cifras se ven afectadas por la proporción de alumnos repetidores (39%), aunque se aprecia respecto a 2012 un descenso de hasta 6 puntos porcentuales (MECD, 2016b).

#### *2.4.1.4 Titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.*

En la Región de Murcia, un elevado porcentaje de alumnos no titulan en E.S.O., circunstancia que se une a no continuar los estudios una vez superada la enseñanza obligatoria. Según los últimos datos del MECD (2016c), la tasa de graduados en E.S.O., en el curso 2013-14, alcanzó el 73.8% de la población en edad de finalizar dicho nivel educativo (15 años), siendo la titulación en mujeres superior, con un 80.3%, frente a la de los hombres (67.8%). Esta cifra supone un aumento del 1.4% en relación al curso 2012-13, aunque deja a tres de cada diez escolares sin conseguir el título tras finalizar la enseñanza obligatoria a la edad a la que le correspondería. En consecuencia, estos resultados ubican a la Región a tres puntos de diferencia de la media nacional (76.8%).

Como conclusión y para finalizar la descripción del Objetivo Estratégico 2, España en las tres ediciones de PISA (2009, 2012, 2015) experimenta una evolución en relación a los países de la OCDE y la UE en las áreas evaluadas. Concretamente, los datos del último informe PISA en 2015, revelan la enorme brecha que existe entre las distintas CC.AA. españolas. En comparación con 2012, la población española evaluada sigue avanzando tanto en Competencia Lectora (8 puntos) como en Matemática (2 puntos), aunque hay una tendencia a la baja en Competencia Científica (3 puntos). Este informe manifiesta la dificultad para realizar comparaciones entre países y, refuerza la influencia de forma significativa en los resultados de variables tales como el nivel educativo de los padres, o la tasa de repetidores, que para esta última edición se reduce, aunque seguimos alejados de la media (casi uno de cada tres frente al 11% de la OCDE) (Álvarez, 2016).

En relación a la tasa de graduados en E.S.O. (76.8%), España experimenta un ascenso hacia la mejora en los últimos años, aunque alrededor del 25% de los alumnos siguen sin obtener la titulación en esta etapa obligatoria. Por CC.AA., también existen diferencias significativas en cuanto a la finalización de estos estudios (MECD, 2016d).

En la Región de Murcia, si se examinan los resultados promedio de PISA 2015 de forma comparativa con los obtenidos en el informe de 2012, se aprecia una mejoría en las tres áreas evaluadas. En el apartado de Lectura alcanza la puntuación más alta de todas las competencias evaluadas con 486 puntos, experimentado un incremento de 24 puntos respecto a 2012. De esta forma rebaja

la distancia con España (496) de 26 a 10 puntos y, sobrepasa a países como Austria e Italia o, a CC.AA. como Islas Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura. En Competencia Matemática, Murcia (480) logra resultados por debajo de España (486) y la OCDE (490), aunque logra 8 puntos más en relación a 2012. En la evaluación de la Competencia Científica, la Región de Murcia vuelve a crecer en 5 puntos respecto a 2012, situándose en 484 puntos rebajando la distancia con la media nacional (493), de 17 a 9 puntos por encima de países como Italia o Croacia y, CC.AA. como Canarias, Extremadura y Andalucía (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2016b).

En términos generales, la Región de Murcia necesita elevar de cara al futuro el número de alumnos excelentes en las áreas evaluadas en PISA. De hecho, se acerca levemente a las medias europeas y a los resultados alcanzados por el resto de CC.AA. Lo mismo ocurre con el indicador de éxito establecido al finalizar la E.S.O. La tasa de titulados en la Región de Murcia, aunque no se aleja excesivamente de la media nacional, si que reclama la estrategia de seguir trabajando hacia una mejora en este proceso.

#### **2.4.2 Objetivo estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.**

La “EE 2020”, expresa como uno de sus indicadores y puntos de referencia para conseguir el Objetivo estratégico 3, reducir la proporción de estudiantes que abandonan la Educación y la formación por debajo del 10%. El concepto de AET, a nivel europeo, está relacionado con el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que han conseguido como máximo la Educación Secundaria Primera Etapa (obligatoria) y no permanecen estudiando o formándose con el objetivo de conseguir la formación que para el siglo XXI se ha descrito como valiosa: la Educación Secundaria Segunda Etapa (postobligatoria) (Fernández-Enguita et al., 2010).

En la actualidad, la mera finalización de los estudios obligatorios dentro del marco de referencia propuesto, resulta insuficiente para garantizar la inserción y el posterior éxito en el mundo profesional. A partir de esta concepción, para lograr certificar con mayor precisión su progreso, el Consejo de Ministros de la UE, celebrado en mayo de 2011, propuso emplear como indicador educativo, la

tasa de graduados en la formación a la que aludimos, con el fin de estimar las consecuencias de las medidas políticas destinadas a la reducción del AET. Esta tasa se describe en el siguiente apartado.

#### 2.4.2.1 Tasa de titulación en Educación Secundaria Segunda Etapa en el ámbito de la Unión Europea.

Finalizar con éxito la Educación Secundaria Segunda Etapa, es estimado en el contexto europeo, como el nivel mínimo educativo imprescindible para ocupar un lugar privilegiado y competitivo, ante un mundo laboral en constante cambio. Es preciso considerar que la tasa de empleo de las personas con esta formación, es más elevada que aquellas que no la completan. No concluir esta etapa y el abandono de los estudios generará dificultades para acceder o permanecer en unas condiciones de empleabilidad estables.

A nivel europeo, entender los resultados y los mecanismos de funcionamiento de los diversos Sistemas Educativos desde un enfoque global, necesita como requisito indispensable organizar correctamente la información para garantizar la comparabilidad de los datos. El marco de referencia estándar empleado para contrastar y categorizar estadísticas educativas internacionales, se logra a través de la aplicación de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Se trata de una herramienta creada como resultado del pacto internacional acordado explícitamente por la Conferencia General de los Estados miembros de la UNESCO, en la década de los 70s. Se constituye como clasificación de referencia que admite organizar los programas educativos y sus correspondientes certificaciones por campos de estudio y niveles de Educación (MECD, 2016a). Esta clasificación organiza la Educación Secundaria Segunda Etapa (postobligatoria), principalmente en dos tipos de programas:

1. Los *Programas Generales*: de orientación académica, concebidos comúnmente para acceder a la Educación Terciaria.
2. Los *Programas Profesionales*: designados para proporcionar una formación orientada al mercado de trabajo.

A continuación se especifican, según este sistema, los programas que se pueden cursar y los niveles definidos para la Educación Secundaria Segunda Etapa en Europa. Son los denominados CINE 3, que pueden variar según el país:

*A. Programas Generales:*

- CINE 3A: Corresponde a la Educación Secundaria Segunda Etapa, orientada a favorecer el tránsito a la Educación Universitaria.

*B. Programas Profesionales:*

- CINE 3A: En estos programas se incluye también este nivel, porque en determinados países adquiere carácter profesional.
- CINE 3B: Educación Secundaria Segunda Etapa, orientada a impulsar el paso a la Educación Superior no universitaria.
- CINE 3C: Educación Secundaria Segunda Etapa, claramente dirigida al ámbito profesional.

En la tabla 10, se presentan las tasas de graduación en Educación Secundaria Segunda Etapa de los alumnos que finalizan estos estudios en los países europeos y el promedio OCDE:

Tabla 10.

*Tasa bruta de graduados E. Secundaria 2ª Etapa-CINE 3 por orientación del programa. Año 2013. Fuente. MECD (2016d). Sistema estatal de indicadores de la Educación. Edición 2016.*

	<b>Programas Generales</b>	<b>Programas Profesionales</b>
Grecia	69.2	32.2
Estonia	67.5	20.5
Dinamarca	66.3	48.1
Hungría	62.8	21.7
Francia	54.5	73
Polonia	53.1	39.9
España	52.2	27
Alemania	51.1	40
Portugal	46.1	54.9
Finlandia	45.6	92.8
Suecia	44.5	36
Países Bajos	42.2	77.4
Eslovenia	37.7	67.1
Italia	37.1	41.4
Bélgica	36.9	53.4
Luxemburgo	31.3	43.3

Eslovaquia	27.7	58.6
República Checa	22.7	60.6
Austria	19.5	78.5
<b>UE</b>	<b>45.7</b>	<b>50.9</b>
<b>OCDE</b>	<b>52</b>	<b>45.5</b>

En Programas Generales los países con los valores más elevados corresponden a: Grecia, Estonia y Dinamarca. Sin embargo, los que más se distancian del promedio europeo y de la OCDE con valores mínimos de más de 20 puntos son: Austria, República Checa, Eslovaquia y Luxemburgo. En los estudios orientados a los Programas Profesionales, países como Finlandia, alcanzan los valores más elevados superando a la UE y al promedio OCDE.

#### 2.4.2.2 Tasa de titulación en Educación Secundaria Segunda Etapa en España.

En España, según el informe “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016” (MECD, 2016a), el 59% de la población entre los 15 y los 19 años está escolarizada en Educación Secundaria Segunda Etapa, cifra ligeramente por debajo de la media europea (63%) y de la OCDE (60%). Aunque, en la escolarización total en esas edades, España, con un 87% de alumnos, queda por encima de la media de la OCDE (84%) e iguala a la de la UE.

En 2013, según los últimos datos del informe sobre los indicadores de la Educación del MECD (2016d), el contexto español ocupaba la séptima posición respecto a los 19 países europeos examinados, con un 52,2% de graduados en Programas Generales, cifra que la sitúa ligeramente por encima de la media de la OCDE (52%). En las enseñanzas de Programas Profesionales, España, con un 27% de titulados, está claramente por debajo del promedio OCDE (45,5%) y del total de los países europeos (50,9%), resaltando únicamente por encima de Hungría y Estonia.

En el ámbito español, el indicador que se emplea para mostrar los resultados educativos en Educación Secundaria Segunda Etapa, es la tasa bruta de graduación en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, que conduce a las titulaciones de Bachiller y Técnico respectivamente. Esta tasa, se define como: “la relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas post-

obligatorias consideradas, respecto al total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso de dichas enseñanzas” (MECD, 2016d, p.66).

Se presenta en la tabla 11, la tasa bruta de alumnado que se titula en Educación Secundaria Segunda Etapa por CC.AA.:

Tabla 11.

*Tasa bruta de población en Educación Secundaria Segunda Etapa (Bachillerato y F.P. de Grado Medio) por Comunidad Autónoma. Curso 2013-14. Fuente. Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2016. Edición 2016. MECD (2016d).*

	<b>Bachillerato</b>	<b>F.P.</b>
<b>País Vasco</b>	<b>69.3</b>	25
<b>Asturias</b>	<b>65.9</b>	<b>32</b>
<b>Madrid</b>	62.9	18.2
<b>Castilla y León</b>	59.3	26.8
<b>Galicia</b>	59.2	29.3
<b>Cantabria</b>	57.1	34.2
<b>Navarra</b>	56.9	19.7
<b>Extremadura</b>	53.4	22.8
<b>Canarias</b>	53.3	<b>24.3</b>
<b>La Rioja</b>	52.8	25.8
<b>Aragón</b>	52.7	20.3
<b>Cataluña</b>	52.4	25.2
<b>Andalucía</b>	52.2	22.3
<b>Región de Murcia</b>	51.8	20.4
<b>Castilla-La Mancha</b>	51	22.4
<b>C. Valenciana</b>	49.6	29.2
<b>Islas Baleares</b>	42.1	21.3
<b>Ceuta</b>	39	20.7
<b>Melilla</b>	38.9	16.4
<b>España</b>	<b>54.8</b>	<b>23.9</b>

En España, en el curso escolar 2013-14, y como en años anteriores, existe discrepancia entre la tasa de titulados en Bachillerato (54,8%) y la de los Ciclos Formativos de Grado Medio (23,9%); las CC.AA. con la proporción más elevada en Bachillerato son Asturias (65,9%) y País Vasco (que en 2012-13 tenía 69,3%). En

F.P. de Grado Medio, sobresalen Cantabria (34,2%) y Principado de Asturias (32%). En cuanto a las diferencias por género, el porcentaje de mujeres graduadas en Bachillerato (62.2%) queda por encima del de los hombres (47.8%) con 14,4 puntos de diferencia, situación que se produce en todas las CC.AA. Sin embargo, en los estudios de F.P., la tasa de titulados en hombres (24.5%), es mayor que la de mujeres (23.2%), aunque la diferencia es de tan solo 1,3 puntos, circunstancia que no se produce en todas las comunidades. También destaca que entre los cursos 2003-04 y 2013-14, la cifra de titulados en Bachillerato se mantiene constante con mínimas variaciones hasta el curso 2007-08. Asimismo, el progreso de los titulados en Ciclos Formativos de Grado Medio, experimenta una evolución casi continua, con un aumento de 2,2 puntos porcentuales en el curso 2013-14 en relación al curso anterior, siendo el incremento global de esta tasa en la última década de 7,7 puntos porcentuales (MECD, 2016d).

En consecuencia, los últimos informes sobre los indicadores de la Educación revelan que, en España, se consiguen resultados en Educación Secundaria Segunda Etapa que demuestran la existencia de diferencias significativas en relación a los valores europeos y los países de la OCDE. Actualmente, la titulación en estos estudios, se vincula directamente con disminuir la tasa de AET para alcanzar niveles cercanos a la media europea. Se evidencia la prioridad de rescatar a un 10% o 15% de los estudiantes que en la actualidad dejan el Sistema Educativo, para que continúen escolarizados.

Se confirma, por tanto, que una de las mayores dificultades con las que se encuentra España es, la deserción de la Educación y la formación, es decir, la no continuidad de los estudios después de completar la Educación obligatoria, o bien el abandono de los que se matriculan en Educación Secundaria Segunda Etapa y no obtienen el título. Conseguir esta formación se ha convertido en algo primordial para el estudiante y también para la sociedad, por las competencias y habilidades que se consiguen para poder formar parte del mercado de trabajo, así como por las posibilidades que brinda emprender estudios de nivel terciario.

Se describen a continuación, en los siguientes apartados, los resultados del AET, a nivel europeo, en el ámbito español y en la Región de Murcia.

#### 2.4.2.3 Abandono Educativo Temprano en el ámbito Europeo.

El indicador educativo establecido para conseguir uno de los objetivos propuestos por la “EE 2020” consiste en, reducir el porcentaje de AET a un nivel por debajo del 10%, y conseguir que en torno al 40% de la generaciones más jóvenes, finalicen estudios superiores. Está demostrado que sus efectos tienen secuelas y costes para las personas y la sociedad, afectando al desempeño profesional y a la calidad de vida en general. En la mayoría de los países miembros de la UE, la tasa de AET disminuye entre el año 2000 y 2012, aunque la evolución que ha experimentado hasta ahora, ha sido escasa para lograr el punto de referencia establecido.

Según Eurostat (2016), el AET se ha reducido, pasando en los países de la UE del 15,3% en 2006 al 11,9% en 2013. Actualmente, esta tasa se sitúa a nivel europeo, en torno al 11%. La disminución de este porcentaje se puede explicar por las dificultades encontradas en la búsqueda de empleo. Entre los países de la UE con mayor tasa de AET, se encuentran España, Malta, Rumanía, Portugal e Italia. Por el contrario, las proporciones más reducidas se registran en Bélgica, Dinamarca o Finlandia, entre otros. También destacan las grandes potencias europeas como Alemania o Francia, por presentar tasas cercanas al objetivo marcado para 2020 (MECD, 2016d).

En la actualidad, a pesar de que esta situación puede variar de un país a otro, la mayoría logra o se acerca al objetivo europeo de reducir el abandono al 10% para el año 2020, siendo necesario destacar que en algunos países, este indicador puede variar a nivel particular (MECD, 2016c). En la figura 10 se observa el porcentaje de AET en los países de la UE.

Frente al objetivo de reducir el AET por debajo del 10%, los países que consiguen valores superiores al promedio europeo son: Reino Unido, Estonia, Hungría, Portugal, Bulgaria, Italia, Malta, Rumanía y España. Diecisiete países quedan por debajo del objetivo europeo establecido, destacando Croacia, Eslovenia, Chipre, Polonia y Lituania, que no llegan a superar el 6%. En consecuencia, tras examinar los datos se pone de manifiesto que existen circunstancias heterogéneas entre los países europeos. En este escenario se representan las diferencias entre los Estados miembros, con más de 15 puntos de separación entre ellos, situándose la media europea (11%) cercana a conseguir el reto establecido para 2020.

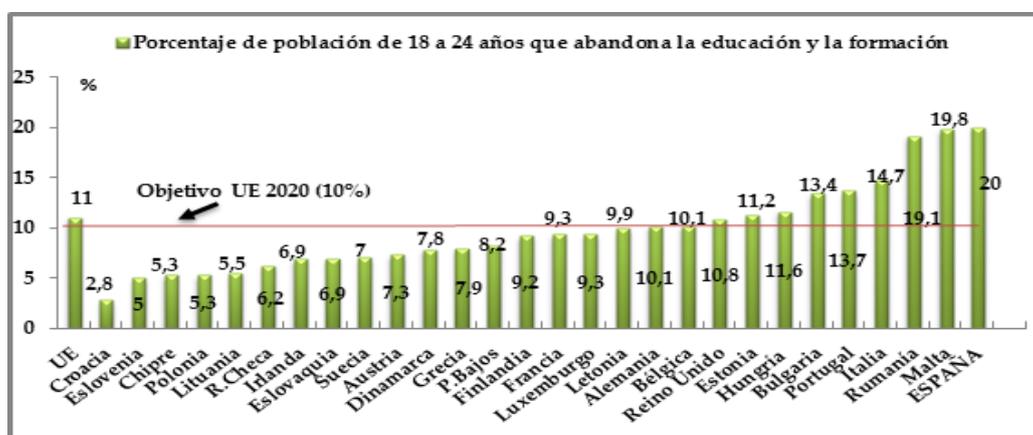


Figura 10. Porcentaje de abandono temprano de la Educación y la formación de hombres y mujeres por países de la UE. Año 2015. Fuente. Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2016. Edición 2016. MECD (2016d).

#### 2.4.2.4 Abandono Educativo Temprano en el ámbito Español.

Actualmente, partiendo de la perspectiva comparada que proporcionan los objetivos y puntos de referencia de la “EE 2020” se confirma que, España sobresale notablemente entre los países europeos por el progreso de la escolarización en Educación Infantil y, por los elevados porcentajes de población con Educación Terciaria (CES, 2015). Sin embargo, el Sistema Educativo español, continúa enfrentándose a bajo rendimiento en Competencias Básicas, a una alta tasa de AET y, a un tránsito ineficaz de la Educación al mercado laboral que es preciso superar. Uno de los objetivos prioritarios de la “EE 2020”, como se describe en apartados anteriores, es reducir la tasa de AET a cifras inferiores al 10%.

En España, el nuevo Programa Nacional de Reformas, elaborado por el MECD (2016c), con la intención de impulsar las reformas iniciadas en 2012, adapta este objetivo y establece como punto de referencia reducir el AET por debajo del 15%. Acción que se fundamenta en elevar el número de jóvenes que continúan y completan sus estudios después de finalizar la E.S.O.

Los datos publicados por la Comisión Europea (2015) en el informe “Monitor de la Educación y la Formación” indican que, España ha logrado reducir la tasa de AET registrada, pasando de un 31.7% en 2008 al 20.3% en 2015. Actualmente, los últimos datos de la EPA, publicados por el MECD (2017),

revelan que 2016 finaliza con una tasa del 18,9%. A pesar de la disminución, esta cifra nos sitúa como líderes a nivel europeo, siendo la proporción mayor en hombres (22,7%) que en mujeres (15,1%). En la Figura 11, se observa la evolución experimentada en España, desde 2008 a 2016 en la tasa de AET:

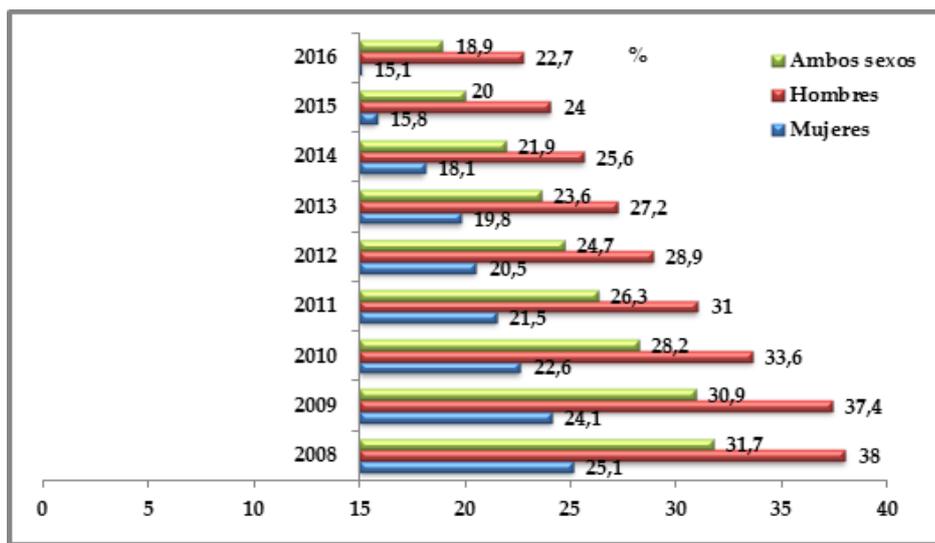


Figura 11. Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que abandona la Educación y la formación en España. Elaboración propia a partir de Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español. MECD (2016a).

De 2003 a 2008, el AET, se situaba entre el 30% y el 33%; de 2009 hasta 2016 la tendencia es descendente, disminuyendo en más de diez puntos porcentuales. Del mismo modo, se da una mejora de este indicador por sexo, pasando de 13 puntos en 2008, hasta 4 puntos en 2016. En este último año, el progreso del AET en los hombres es de 1,3 puntos, cifra que supera a las mujeres (0,7 puntos) (MECD, 2017).

En la tabla 12 se muestra la tasa de AET de forma desagregada por CC.AA.:

Tabla 12.

*Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado la Educación y la formación por Comunidad Autónoma. Año 2016. Fuente. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016).*

<b>CC.AA.</b>	<b>Objetivo 2020 (15%)</b>
<b>País Vasco</b>	<b>7.9</b>
<b>Cantabria</b>	<b>8.6</b>
<b>Navarra</b>	<b>13.4</b>
<b>Madrid</b>	<b>14.6</b>
<b>Galicia</b>	<b>15.2</b>
<b>Asturias</b>	<b>16.6</b>
<b>Castilla y León</b>	<b>17.3</b>
<b>La Rioja</b>	<b>17.8</b>
<b>Cataluña</b>	<b>18</b>
<b>Canarias</b>	<b>18.9</b>
<b>Aragón</b>	<b>19.1</b>
<b>C. Valenciana</b>	<b>20.2</b>
<b>Extremadura</b>	<b>20.4</b>
<b>Ceuta</b>	<b>21.5</b>
<b>Andalucía</b>	<b>23.1</b>
<b>Castilla La Mancha</b>	<b>23.2</b>
<b>Melilla</b>	<b>24.4</b>
<b>Región de Murcia</b>	<b>26.4</b>
<b>Islas Baleares</b>	<b>26.8</b>
<b>España</b>	<b>18.9</b>

Considerando la disminución progresiva de la tasa de AET en los últimos años, se aprecia que las CC.AA. donde más se reduce, logrando el objetivo nacional establecido para 2020 son: País Vasco, Cantabria, Navarra y Madrid. Las comunidades que presentan un distanciamiento del 15% marcado son: Castilla y León, Asturias, Galicia y Cataluña. Superan este porcentaje de forma considerable Región de Murcia, Melilla e Islas Baleares.

Una vez más se confirma como ocurre en diversos países europeos, que en España, existen contrastes de unas regiones a otras. Algunas CC.AA. están más próximas al punto de referencia establecido a nivel nacional, e incluso superan el

objetivo Europeo de 2020 de reducir la proporción de estudiantes que renuncian a la Educación y la formación por debajo del 10%. Otras, sin embargo, se encuentran más alejadas, como es el caso de la Región de Murcia, cuyos indicadores educativos se describen con mayor profundidad en el siguiente apartado, por ser el foco central de esta investigación.

#### *2.4.2.5 Abandono Educativo Temprano en la Región de Murcia.*

En apartados anteriores, se describía que finalizar estudios de Educación Secundaria Segunda Etapa, se estima como nivel educativo deseable para acceder al ámbito laboral. Para el caso concreto de la Región de Murcia, según el último informe del MECD (2016d) sobre los “Indicadores en Educación”, las tasas obtenidas para el curso 2013-14, la sitúan por debajo de la media nacional. En función de la orientación de los programas elegidos, se gradúan en Bachillerato, un 51.8% de los alumnos. En este nivel educativo, el porcentaje de mujeres (59.9%) supera al de los hombres (44.2%). Sin embargo, en los Ciclos Formativos de Grado Medio, se logra un 20.4%, existiendo una diferencia escasamente significativa entre hombres (20.5%) y mujeres (20.3%). Se confirma una vez más que es en los programas de Orientación Profesional, donde aparecen los mayores contrastes.

En cuanto a las cifras de AET, la Región de Murcia obtiene un porcentaje del 26.4%, según los últimos datos publicados por el MECD (2017). En consecuencia, este dato sigue siendo alto pese a que se ha logrado bajar en 14,1 puntos desde 2008. Estos valores reflejan que la cifra de AET en la Región, se coloca muy por encima del 10% propuesto por la UE para 2020. Del mismo modo, se aleja del 15% establecido para España, lo que genera que sigamos entre las CC.AA. que más alto abandono presentan.

## 2.5 CONSIDERACIONES FINALES.

Como afirmábamos al principio de este capítulo, la Educación y la formación son elementos fundamentales que deben acompañar a las sociedades y economías más competitivas del mundo. La UE, a lo largo de su historia, se ha enfrentado a enormes cambios fruto de la globalización y de los imperativos que demandaban una economía basada en el conocimiento. Estos procesos de

transformación debían impregnar todos los contextos de desarrollo de las personas, así como provocar la evolución de la economía europea. Actualmente, caminamos hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador presidido por el marco de referencia propuesto, la “EE 2020”. En ese contexto, profundizar en el fenómeno del FE, requiere conocer los acuerdos y pactos realizados hasta el momento en materia de Educación.

A principios de los años 90s, Europa avanza hacia un proceso de cohesión global que dará impulso a la cooperación en el terreno educativo, concretándose en el Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000, en Lisboa. La UE se enfrentará a enormes cambios, fruto de los desafíos que planteaba no solo la transformación de la economía, sino también la necesidad de generar un marco que fomentara la modernidad del bienestar social y de los Sistemas Educativos. Los países europeos, apostarán por la excelencia en el conocimiento mediante el desarrollo de políticas de evaluación y de comparación entre los Estados miembros. El modelo social europeo, se fortalecerá mediante la inversión en las personas, con el fin de incrementar sus conocimientos y cualificaciones.

A partir de este Consejo, se establece la agenda educativa de Europa, que sustentada en las aportaciones de los países miembros despliega el programa de trabajo, “Educación y formación 2010”, consolidando para los siguientes años una serie de objetivos comunes entre los Sistemas Educativos y de formación. Se constituye como el primer documento a través del que se configura un enfoque global y sistematizado de las políticas nacionales aplicadas al ámbito educativo en la UE. En esta etapa, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) centra su atención en tres objetivos:

1. Perfeccionar la excelencia de los sistemas de Educación y formación.
2. Impulsar la entrada de todas las personas a ellos.
3. Expandirse para crear un área europea de Educación abierta.

Para ello, se escogerán instrumentos previamente acordados que permitan comparar los éxitos logrados entre los países europeos y el resto del mundo.

En este momento, el análisis de la situación demanda que para conseguir los objetivos propuestos, se rectifiquen carencias significativas del escenario educativo europeo, como reducir el porcentaje de estudiantes que no tienen adquiridas las Competencias Básicas o suavizar las tasas de AET.

Progresivamente se irán gestando reformas en el contexto educativo con el diseño de construir procesos de mejora. Al mismo tiempo, el desarrollo de una Educación de calidad permitirá la organización de datos y estadísticas a nivel europeo, mediante la confección de indicadores comparables para describir la realidad y construir nuevas políticas educativas.

Posteriormente, hacia el año 2009, el último del programa de trabajo descrito, se refuerza la necesidad de fortalecer la cooperación europea y, prosperar en las políticas pactadas a escala europea. Revisar el marco de referencia establecido y organizar los principales objetivos, será prioritario para introducir los acuerdos necesarios que faciliten el crecimiento y el empleo después de 2010.

Siendo fieles a la responsabilidad asumida por los Estados miembros en relación con sus sistemas de enseñanza, el Consejo de Ministros de la UE, en 2009, consolida un nuevo Marco Estratégico, la “EE 2020”. Este nuevo marco, basándose en su antecesor de 2010, otorga un papel relevante a la modernización de la Educación y la formación para incrementar su eficiencia y calidad. Estos pilares facilitan la consecución de las capacidades, habilidades y competencias que necesita la población, para enfrentarse a los desafíos actuales y futuros que el mundo laboral y la sociedad en general reclaman continuamente.

La UE, tendrá que afianzar el lugar que quiere ocupar en 2020. Con este fin, la Comisión Europea (2015) propondrá, entre otros, dos de sus objetivos principales:

1. Reducir el porcentaje de AET a valores por debajo del 10%.
2. Obtener que, al menos el 40% de los estudiantes, consigan estudios superiores completos para el año 2020.

En este marco, los países europeos se esfuerzan por desarrollar objetivos nacionales en función de sus condiciones de partida. Además, se actualizarán algunos de los objetivos definidos anteriormente, incorporándose otros nuevos.

En España, siguiendo la línea de cumplimiento de los acuerdos fijados por el Consejo Europeo, se adquiere el compromiso de perfeccionar la Educación y los resultados educativos. Para lograrlo, se constituye un grupo de trabajo en el año 2013, que elabora un informe recogiendo los cuatro nuevos objetivos estratégicos

derivados de la “EE 2020”. En él se exponen los indicadores y puntos de referencia, para hacerles un seguimiento de cara a su consecución.

De estos cuatro objetivos estratégicos, en este capítulo se han seleccionado dos, con el fin de mejorar la comprensión de nuestro objetivo de estudio, describiendo los indicadores y los puntos de referencia relacionados (MECD, 2013a):

- Objetivo estratégico 2. *Mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación y la formación.*
- Objetivo estratégico 3. *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.*

El cumplimiento del Objetivo estratégico 2, apuesta a través de uno de sus indicadores, por disminuir el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en Competencias Básicas al 15%. La Competencia Lectora, Matemática y Científica, se configuran como indicadores clave para el desarrollo de una población competitiva orientada a la consecución de niveles superiores en el desempeño académico de los estudiantes. Esto supone a nivel europeo y español, evaluar el rendimiento educativo de los alumnos en su logro. Para ello, se toma como referencia los informes PISA, cuyo objetivo será examinar en que medida los alumnos que están a punto de concluir la Educación obligatoria, han conseguido algunas de las habilidades y conocimientos necesarios para una inmersión adecuada en la sociedad del conocimiento.

A nivel europeo, tras revisar las últimas ediciones y más recientemente, el último informe PISA 2015, se observa buenas perspectivas en las áreas evaluadas respecto a años anteriores, aunque siguen existiendo diferencias entre los distintos países en lo que a la consecución de los objetivos propuestos se refiere. Este informe también ratifica que, en la UE, no existe un indicador homogéneo que avale la consecución de los objetivos en Educación Secundaria. La pluralidad de los Sistemas Educativos europeos, influirá en las diferencias observadas en los resultados de los países miembros. Esta circunstancia confirma que el perfil español es similar al de los países vecinos, aunque un rasgo característico del escenario educativo español, es que la franja de alumnos excelentes en Competencia Lectora, Matemática y Científica, es inapreciable, en comparación a los países del entorno europeo. Asimismo, el porcentaje de población con un nivel

bajo (inferior a 2) en estas competencias, es comparable al promedio de la OCDE e incluso algo mejor al de la UE. Los datos reflejan que en España siguen existiendo porcentajes elevados de población que al tener bajos niveles de Competencias Básicas, presenta limitaciones para mejorar sus conocimientos y competencias futuras. Perfeccionar los resultados españoles conlleva por tanto, trabajar hacia una mejora de todos los alumnos en estas capacidades.

Al mismo tiempo, una característica exclusiva del Sistema Educativo español es, emplear la tasa de titulación en E.S.O., para evaluar el éxito escolar de los estudiantes al finalizar la Educación obligatoria. La obtención del título es concebido como condición académica indispensable para cursar estudios posteriores de Bachillerato o de F.P. Incrementar el porcentaje de población que finaliza con éxito esta formación, continúa siendo esencial para toda la comunidad educativa. Los resultados obtenidos, muestran la necesidad de promover capacidades y habilidades en los estudiantes con un bajo rendimiento como medida de prevención del FE, ya que se advierte una cierta estabilidad del sistema en el tiempo, aunque denota una falta de progresión positiva. De hecho, según los últimos datos disponibles, España sigue posicionándose entre aquellos países con un porcentaje elevado de población adulta solo con la Educación Secundaria Primera Etapa (obligatoria) (43%), mientras que, en la UE y la OCDE, las proporciones en este nivel educativo descienden a la mitad, 21% y 23% respectivamente (MECD, 2016a). Los desafíos se centran por tanto, en formar una fuerza de trabajo altamente cualificada para poder acceder al mercado laboral.

Actualmente, en función de la media alcanzada en la tasa de alumnos graduados en E.S.O. (76.8%), y en base a las notables diferencias entre CC.AA., se vislumbra la necesidad de incrementar el porcentaje de titulados al finalizar estos estudios. Esta tasa, reconocida como indicador de éxito educativo, ha evolucionado progresivamente en los últimos años, aunque es preciso continuar perfeccionando el nivel educativo de la población española. De este modo, uno de los objetivos prioritarios de la Administración, es reducir el FE.

Para conseguir el Objetivo estratégico 3, el nuevo marco europeo, la “EE 2020”, expresa como uno de sus indicadores y puntos de referencia, reducir la proporción de estudiantes que dejan los estudios por debajo del 10%. A partir de esta concepción, para poder comprobar con mayor exactitud su evolución, la UE propuso emplear como indicador educativo, la tasa de graduados en Educación

Secundaria Segunda Etapa. Esta formación se organizaría en Programas Generales orientados a la Educación terciaria y Programas Profesionales, dirigidos al ámbito laboral. En la actualidad, existen diferencias significativas por encima de los 20 puntos entre los países europeos.

En el ámbito español, para mostrar los resultados educativos en Educación Secundaria Segunda Etapa, se emplea para medir los Programas Generales, la tasa bruta de graduados en Bachillerato, y para los Profesionales, la tasa de alumnos graduados en Ciclos Formativos de Grado Medio. En el curso escolar 2013-14, España se sitúa entre los países europeos con un 52,2% de titulados en Bachillerato, quedando ligeramente por encima del promedio OCDE (52%). Sin embargo, la proporción en F.P. es de un 27%, cifra bastante más baja si la comparamos con países como Alemania, donde se alcanza casi el 40%. Los resultados que se obtienen, demuestran que existen diferencias significativas en relación a las medias europeas y los países de la OCDE, según el programa de estudios elegido (MECD, 2016a).

Respecto, al AET, la observación de los datos, confirma que existen situaciones heterogéneas entre los países europeos. En un contexto en el que existen diferencias de más de 15 puntos entre los Estados miembros, la UE alcanza a finales de 2016 un promedio del 11%, cifra que la sitúa a un punto de alcanzar la referencia establecida para 2020. Puesto que el carácter global de este objetivo genera su concreción en cada país europeo, a España le corresponde reducirlo al 15%. A nivel español, la tasa de AET ha sufrido fluctuaciones y, aunque mejora en los últimos años, en el último trimestre de 2016, alcanza un 18.9%, dato que nos sitúa como líderes a nivel europeo. Por CC.AA., se aprecia una mejora significativa en algunas como País Vasco, Cantabria y Navarra, llegando al objetivo fijado para 2020. La diferencia por sexo en relación a este indicador (AET), también es estadísticamente significativa. Aunque se acortan las diferencias, las cifras superan en los hombres a las de las mujeres, tanto en España, como en la UE.

Para el caso concreto de la Región de Murcia, los indicadores educativos examinados revelan que:

Según el último informe PISA 2015, se consolida el reto de cara al futuro de elevar el número de alumnos excelentes en las Competencias Básicas medidas. La Región de Murcia, presenta valores alejados de la media española, el promedio

OCDE y la UE, incluso alcanza resultados inferiores al resto de las CC.AA. en las tres competencias medidas. Igualmente ocurre con el indicador de éxito establecido en la E.S.O. En los últimos años, se observa una leve mejoría en los porcentajes de titulación para este nivel educativo. Aproximadamente el 80% de los alumnos de 4º de la E.S.O., logran el título de Graduado. Sin embargo, a pesar de esta progresión siguen existiendo valores por debajo de la media española. En 2016, la tasa de titulados en E.S.O., en la Región de Murcia, es de un 73.8%, cifra que aunque no la separa excesivamente de la media nacional (76.8%), sí que reclama la tarea de seguir trabajando hacia una mejora en este proceso.

En relación a los alumnos titulados en Educación Secundaria Segunda Etapa, la Región de Murcia (72.2%), se sitúa por debajo de la media española (79.2%). Respecto a esta tasa, el porcentaje de AET, alcanza en 2016, el 26.4%. A pesar de que existe una disminución de este valor en la última década, queda distanciada del 15% propuesto para 2020 (MECD, 2016a).

Para finalizar, es preciso señalar que el FE y el AET, constituyen uno de los lastres más destacados del contexto educativo español, con implicaciones inherentes al desarrollo personal de los jóvenes. En este sentido, incrementar la tasa de titulados en E.S.O. y reducir el AET, facilita la continuidad de la formación, mejora las posibilidades de empleo y amplía el potencial de integración en el mercado laboral, condiciones vinculadas directamente con el crecimiento económico y la cohesión social. Es por ello, que la evolución de España en relación a los objetivos y puntos de referencia de la "EE 2020", es un referente de cara a los desafíos con los que debe enfrentarse en este ámbito. Por tanto, será necesario un marco de actuaciones globales e integradas que garanticen el acceso y la continuidad de forma estable y exitosa en los Sistemas Educativos.



## CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FRACASO ESCOLAR

### 3.1 INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, el acceso universal a la Educación se traduce en un conjunto de importantes cambios sociales, económicos y culturales, entre otros. En este contexto, el avance en la Educación viene acompañado de algunos inconvenientes, entre los que destaca un fenómeno relevante que ocupa la atención de la literatura especializada y los medios de comunicación. Tal y como se ha descrito en capítulos anteriores, se trata del FE. Supone uno de los retos que más expectación genera entre los diferentes agentes y dimensiones del Sistema Educativo. El FE persiste en el entorno educativo como un asunto de difícil solución, a pesar de existir declaraciones y buenas intenciones para combatirlo (Escudero et al., 2009). Se convierte, por tanto, en uno de los puntos de referencia acordados en la “EE 2020” para lograr los objetivos que plantea. Como marco de referencia común a todos los países europeos, la “EE 2020” intenta lograr un desarrollo profundo sobre la base de la sostenibilidad e integración con inversiones más eficaces en el contexto Educativo, de la Investigación, así como de la Innovación. Las políticas educativas se orientan a que, al margen de sus circunstancias vitales, todos los ciudadanos, logren y desplieguen, a lo largo de su proyecto vital competencias de tipo profesional concretas, así como capacidades precisas y orientadas hacia un aprendizaje continuo que favorezcan su empleabilidad.

Las investigaciones confirman que el progreso del nivel educativo poblacional repercute en el desarrollo personal y social de sus ciudadanos. Se refuerza la vinculación entre la economía y el conocimiento, en beneficio del crecimiento y el empleo. Institucionalmente, desde el marco de actuación de las políticas educativas, se asume que la lucha por disminuir el FE y, en consecuencia, el AET, es un objetivo compartido internacionalmente. Esta situación genera que los países europeos, para desarrollar su competitividad y promover su desarrollo, tomen conciencia de que es preciso actualizar los Sistemas Educativos, con el impulso de aumentar su eficacia y calidad.

En el ámbito europeo, se diseñan y aplican determinadas políticas y medidas dirigidas a combatir esta realidad educativa. Si bien en España, se han logrado cotas de plena escolaridad en los niveles de la Educación obligatoria, algunos indicadores del FE, siguen alcanzado a un alto número de estudiantes. Esta situación manifiesta que, los intentos de reducirlo de forma significativa, se han detenido o están en regresión. Por tanto, en el contexto español, el reto es máximo, debido a las cifras que nos siguen alejando todavía de las medias europeas (Escudero y Martínez, 2012).

En este capítulo, se presentan las políticas educativas actuales para abordar el FE y el AET en Europa, España y la Región de Murcia.

Así, se dedica un primer apartado a las políticas educativas europeas que apuestan por medidas favorecedoras de la ecuanimidad y calidad educativas. Éstas se basan en:

- La atención a la infancia (0 a 6 años).
- Promover la mejora del nivel mínimo de Competencias Básicas.
- Ejecución de programas orientados hacia Sistemas Educativos más inclusivos.

Del mismo modo, el abordaje de las desigualdades, como consecuencia del FE y del AET, se vincula directamente con la promoción de la formación futura de los estudiantes a través de:

- La finalización completa y positiva de la Educación Secundaria Superior.
- El desarrollo de políticas concretas de Prevención del AET.
- El impulso de la F.P.
- El desarrollo en la Educación Terciaria.
- La promoción de itinerarios educativos que apoyen el acceso al mercado laboral.

En consecuencia, se precisan políticas garantistas para que los estudiantes mejoren su acceso a niveles educativos formativos superiores y al mundo laboral.

En un segundo apartado, se describen las directrices educativas acogidas en España para abordar el FE y el AET, comprobándose que requieren de profundos cambios para avanzar hacia el progreso y la calidad del sistema en su conjunto. Profundizar en esto exige estar al tanto de los avances orientados a mejorar la

calidad y la excelencia de los programas educativos y de formación. Aunque es visible el progreso, todavía siguen existiendo cifras de población con niveles bajos de competencias e índices mínimos de finalización en sus estudios.

Esta situación, reclama examinar las principales políticas educativas, tomando como referencia los programas y medidas desarrollados durante la década 2000-2010. Se hace una revisión de los cambios legislativos acontecidos y, de los compromisos educativos contraídos paralelamente por el gobierno de España en este periodo. El Pacto Social y Político por la Educación de 2010 y los Programas de Cooperación Territorial, se convertirán en el punto de partida que marque el progreso hacia los objetivos y compromisos europeos propuestos hacia 2020. Se reafirma la necesidad de conectar las reformas en Educación, con la adopción de políticas y prácticas proactivas e integrales. Las mejoras educativas habrán de concretarse en pactos políticos y sociales para fortalecer la Educación pública, así como revisar en profundidad el currículo y la enseñanza. Igualmente, es necesario atender la gestión de los centros, al profesorado, a sus condiciones de trabajo y a su desarrollo profesional. Estas transformaciones también demandan la participación de los distintos agentes y profesionales de la Administración, así como la intervención de las familias, de la comunidad educativa y, de la sociedad en su conjunto (Escudero y Martínez, 2012).

Siguiendo este orden, se detallan las iniciativas educativas actuales para hacer frente a los principales retos y necesidades del Sistema Educativo español. En este momento, bajo el contexto de la reforma del Sistema Educativo propuesto por la L.O.M.C.E. (2013), las políticas se focalizan en establecer como objetivos finalizar los estudios y transitar entre itinerarios educativos diversificados para reducir el FE y el AET. Este último, será empleado como indicador educativo que permite equipararnos con los países europeos. Reducir sus tasas por debajo del 15%, se convierte en uno de los objetivos nacionales clave en Educación, siguiendo las directrices marcadas por la UE. Este es el marco de referencia, del que emergen políticas y programas orientados a implantar reformas en la Educación Primaria, la E.S.O., la F.P. y el Bachillerato. Se describe también, el *Plan para la reducción del AET 2014-2020*, dentro de las estrategias educativas realizadas por la Administración Central, con la finalidad de avanzar hacia los Objetivos Europeos establecidos para 2020, en un marco de colaboración y de consenso. En última instancia, se presentan las políticas educativas en la Comunidad

Autónoma de la Región de Murcia. Conscientes de la realidad educativa actual, el gobierno de la Región, apuesta por la promoción de “Planes Regionales para prevenir, seguir y controlar el Absentismo y Abandono Escolar”, igualmente por el impulso en “Programas que mejoren el Éxito Escolar y la participación educativa” de nuestros alumnos.

### 3.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO EUROPEO.

Hoy en día, Europa centra sus esfuerzos en mejorar la excelencia y la relevancia de los programas educativos y de formación, poniendo en marcha políticas que aseguren la adquisición de destrezas y competencias de sus estudiantes, con el fin de capacitarlos para el acceso a niveles superiores de Educación, o en última instancia a un empleo digno. Esta realidad conlleva que se revisen los marcos de cualificación para ampliar la transparencia de los Sistemas Educativos, y que se prioricen políticas educativas para socorrer a los alumnos menos favorecidos y a los centros educativos que poseen una población de estudiantes diversa.

De cada cinco estudiantes de 15 años, uno de ellos no logra desarrollar las mínimas competencias que precisa para una participación plena en la actual sociedad. El 16% de las recientes reformas se centran en garantizar la equidad y calidad educativa. Los países europeos ponen su foco de atención en procesos de mejora escolar para desplegar ambientes efectivos para el aprendizaje. En este sentido, se ha dado prioridad a aquellas políticas orientadas a los profesores. Francia, por ejemplo, se centra en optimizar la formación inicial de sus docentes. Por su parte, Finlandia, ha generado medidas para construir un auténtico sistema de desarrollo profesional para sus profesores. Italia, desarrolla herramientas y procesos para reforzar las evaluaciones tanto internas, como externas de sus centros educativos. Sin embargo, existe la certeza de que las políticas que son más efectivas son aquellas que se pivotan sobre el aprendizaje de los alumnos, la creación y aumento de las capacidades de sus docentes, así como en implicar a todos los actores con responsabilidad en la Educación. En Europa, se avanza, hacia la creación de vínculos cada vez más fuertes entre la entrada al mercado laboral y los Sistemas Educativos (OCDE, 2015).

Además, a nivel educativo, tanto en hombres como en mujeres, en los últimos años se ha experimentado un crecimiento gradual en las tasas alcanzadas. En el año 2016, el 82% de los jóvenes de entre 25-34 años finalizaron al menos la Educación Secundaria Superior. Estos datos implican un aumento de la cantidad de adultos que concluyen sus estudios en la mayoría de los países europeos. Las estadísticas revelan que, alcanzar la Educación Secundaria Superior, mejora las oportunidades para sortear el paro y hallar trabajos mejor remunerados. Sin embargo, aunque globalmente existe un progreso visible, todavía hay muchos jóvenes con niveles de finalización de estudios mínimos. Esta tendencia presiona para obtener mejoras y desarrollar reformas para brindar una Educación acorde a las necesidades de los estudiantes, las sociedades del futuro y las economías de los países.

En la actualidad, los gobiernos europeos emplean instrumentos de política educativa como herramientas que los órganos competentes tienen a su disposición para moldear, gestionar y dirigir los cambios necesarios en la sociedad actual. Se convierten, por tanto, en mecanismos funcionales, a través de los que aplicar las políticas en Educación.

En este momento, la tendencia educativa en los países europeos, según el último informe de la OCDE (2015), "Política educativa en Perspectiva", se organiza en torno a tres categorías, asociadas a su vez a objetivos que pretenden hacer efectivas las políticas en el ámbito educativo:

- *Estudiantes.* Esta categoría se relaciona con aumentar los resultados en términos de equidad y calidad, preparando la salida del Sistema Educativo hacia el desempeño profesional.
- *Instituciones.* En este caso se trata de incrementar la calidad de la enseñanza mediante la mejora de los sistemas escolares y los mecanismos de evaluación.
- *Sistemas.* El instrumento clave que se emplea en esta categoría, se centra en la financiación de los Sistemas Educativos y la armonización de los gobiernos para mejorar los niveles de eficiencia.

En relación a estas tres categorías, se describen a continuación, las políticas europeas orientadas hacia la equidad y la calidad en Educación. Estas se destinan a mejorar los resultados educativos de sus estudiantes, lo que se traduce en evitar

las desigualdades que emergen del FE y del AET. De esta forma, apuestan directamente por la promoción de la formación futura de los alumnos, a través de la Educación Secundaria Superior y la F.P.

### **3.2.1 Equidad y Calidad educativas.**

En Europa, garantizar calidad y equidad en la Educación sigue siendo un asunto clave. En un contexto de sociedades cambiantes, los países se enfrentan a innumerables retos como el de acrecentar el éxito y disminuir las cotas de alumnos con escaso rendimiento, para que sus circunstancias personales o sociales no impidan lograr los objetivos educativos. Igualmente, se persigue que todos adquieran, como mínimo, Competencias Básicas para alcanzar resultados educativos óptimos. Hoy en día, existen grandes diferencias de rendimiento entre estudiantes que están en situación de desventaja, debido a su origen socioeconómico. Facilitar apoyo a los que tienen mayor riesgo de exclusión y focalizar los objetivos educativos en grupos de población específicos, son consideradas políticas efectivas. De aquí, que cada país, adopte diferentes medidas para responder a sus retos de equidad (OCDE, 2015).

Invertir en equidad y calidad se convierte en una prioridad que refuerza economías, sociedades y personas. Cada vez más, se demuestra que los Sistemas Educativos con un elevado nivel de rendimiento armonizan estos dos elementos. Las políticas que abordan las desigualdades originadas por el FE, deben impulsar las competencias de sus estudiantes para avanzar hacia el bienestar y contribuir al crecimiento económico. De hecho, la capacidad de la economía para producir, crecer e innovar merma en sociedades que acusan bajo nivel educativo (OCDE, 2014).

Las políticas encaminadas a invertir tempranamente en un Sistema Educativo de calidad hasta la Educación Secundaria son las más eficientes para fortalecer competencias clave en los estudiantes, apoyar la continuación de sus estudios y el acceso al mercado de trabajo, evitando el FE y el AET.

Las estrategias empleadas en los países europeos para garantizar estas mejoras, se describen a continuación:

*a) Incentivar políticas para la adecuada atención a la infancia (0-6 años).*

Esta respuesta educativa pretende proporcionar cimientos sólidos a los estudiantes, para garantizar el bienestar desde una edad temprana e incrementar el rendimiento. Prioritariamente, se concentra en enfoques globales que persiguen optimizar la calidad de la instrucción de la población infantil, dándoles cobertura universal. Sin ser obligatoria en la mayoría de los Sistemas Educativos, los datos demuestran que recibir Educación desde las primeras edades, predispone a un mejor rendimiento académico (OCDE, 2014). Para hacer frente a este reto, los países europeos introducen políticas para reforzar la calidad curricular y de la evaluación. El propósito es mejorar y apoyar el aprendizaje temprano identificando las necesidades educativas de la población.

*b) Mejorar el nivel mínimo de Competencias Básicas.*

Garantizar la calidad y la equidad para impulsar el avance educativo es un reto en muchos países de Europa. En el capítulo dos de este estudio, se describía, el rendimiento de los estudiantes de 15 años, apreciándose una mejora progresiva de los sistemas escolares. A pesar de estos indicadores, los resultados de las últimas evaluaciones internacionales, entre ellas PISA 2015, demuestra que uno de cada cinco, obtiene puntuaciones por debajo de los niveles mínimos requeridos en las competencias evaluadas.

Este aspecto sugiere que existe una población que no alcanza las condiciones demandadas para integrarse en la actual sociedad y que coexisten grandes discrepancias en el rendimiento entre alumnos de diversos entornos socioeconómicos (OCDE, 2014). Aquellos que proceden de ámbitos desfavorecidos, corren un mayor riesgo de bajo rendimiento, por tanto a nivel europeo, existe la prioridad de mejorar sus resultados. Para mitigar esta dificultad, algunos países introducen estrategias generales enfocadas a la equidad, generando leyes de atención preferente a centros escolares y a estudiantes desfavorecidos, así como políticas de atención a inmigrantes.

En este contexto de gran impacto contextual sobre el rendimiento en los estudiantes, cambiantes sociedades y crecientes desigualdades, los países europeos y sus responsables adoptan diferentes opciones políticas para mejorar el nivel mínimo en Competencias Básicas. Estas medidas conllevan vincular los centros educativos con las familias, fortalecer la calidad de la formación de los

docentes, impulsar tácticas de enseñanza positiva en las aulas y potenciar climas escolares positivos.

*c) Impulsar políticas que garanticen Sistemas Educativos más inclusivos.*

En el marco europeo, promover políticas que generen Sistemas Educativos inclusivos, se convierte en un instrumento de carácter preventivo. Algunos países, como por ejemplo Francia, introducen medidas que pretenden reducir la repetición de curso. Otros como Austria, apuestan por elevar la edad de separación y por tanto favorecer la equidad. En general, a nivel europeo también se introducen estrategias para la gestión de la elección de centro educativo, para establecer más opciones educativas o para debilitar su impacto nocivo en la ecuanimidad. Otra opción, consiste en diseñar vías secundarias superiores para garantizar la finalización de los estudios.

Todas estas intervenciones, serán efectivas si están convenientemente enfocadas a los alumnos que requieren más atención. Las circunstancias sociales o personales asociadas al origen étnico, sexo o familia no debe ser un obstáculo para lograr el máximo potencial, a partir del cual todos los estudiantes consigan un nivel mínimo básico de competencias (OCDE, 2014). El objetivo debe ser impulsar a los centros educativos suscitando el triunfo de sus estudiantes, para favorecer la calidad de aprendizaje y abordar cuestiones claves como son el FE y el AET.

No cabe duda que, a nivel europeo, las políticas educativas cambian de un país a otro, mediadas por los marcos institucionales, los retos nacionales o regionales concretos, el contexto o las tradiciones. A pesar de esto, se crea un marco común hacia la calidad en Educación y la equidad. Este pretende fortalecer las condiciones de las sociedades y la población para responder a la recesión y favorecer el bienestar social y el incremento económico. En consecuencia, una de las políticas más fructíferas que se proponen actualmente, es la inversión temprana en Educación de calidad hasta la conclusión de la Educación Secundaria.

### **3.2.2 Formación para el futuro.**

Como venimos argumentando, hoy en día es clave, ante economías sustentadas en el conocimiento, asegurar que los alumnos adquieran las competencias requeridas para acceder al mercado de trabajo. Tras la Educación

obligatoria, los alumnos participan en planes de estudio cada vez más diferenciados y complejos que les permiten progresar hacia el ámbito profesional. Los estudiantes europeos, a los 16 años de edad aproximadamente abandonan la Educación y la sustituyen por una instrucción más delimitada; Educación Secundaria Superior o F.P., más orientada hacia el mercado laboral, o la Educación Terciaria.

Según la OCDE (2015), el 82% de los jóvenes de entre 25-34 años poseen, como mínimo, la Educación Secundaria Superior, frente al 64% entre 55 y 64 años. A pesar de esto, existe un riesgo alto en algunos países, donde los alumnos más vulnerables suelen desvincularse de sus estudios o abandonarlos. Ante este reto, se convierte en prioridad fomentar el desarrollo de perfiles académicos específicos (OCDE, 2015). En este sentido, la Educación Terciaria, la Educación Secundaria Superior y la F.P. afrontan los retos educativos actuales para facilitar el acceso al mundo laboral.

A continuación, se exponen las políticas educativas adoptadas a nivel europeo, como medidas que refuerzan el paso entre niveles educativos y el mercado de trabajo:

*a) Garantizar la conclusión positiva de la Educación Secundaria Superior.*

Para hacer la Educación Secundaria Superior más atractiva a los estudiantes y adaptarla a las necesidades del mercado laboral, las políticas educativas europeas, se centran principalmente en apoyar a los alumnos en riesgo y mejorar los planes de estudio.

Actualmente, debido al elevado número de estudiantes, la Educación Secundaria Superior es decisiva en los Sistemas Educativos de los diferentes países de Europa (OCDE, 2014). Igualmente, esta formación adquiere un papel clave, que garantiza las capacidades precisas para desempeñar un puesto laboral y desenvolverse socialmente. Algunos países introducen amplias reformas del currículo, revisando el contenido y acentuando la adquisición de competencias clave para responder al mercado laboral y a las propias necesidades de los estudiantes.

Los indicadores anuales europeos sobre los resultados en Educación, apuntan que finalizar la Educación Secundaria Superior, es el requisito mínimo para acceder a un entorno profesional y un empleo duradero. Se constituye, por

tanto, en el impulsor para conseguir un horizonte educativo más elevado, a la vez que se convierte en un reto finalizar estos estudios. Los programas relacionados con esta formación, están planteados para ofrecer a los estudiantes alternativas especializadas en Educación: los Programas de Orientación Profesional (CINE 3B) y los Programas de Orientación Académica (CINE 3A). En los últimos años, la tasa educativa ha aumentado, sin embargo, en Europa, en el año 2012, de media un 17% de los alumnos de los países europeos no finalizaron la Educación Secundaria Superior (OCDE, 2015). Ante este reto, las políticas educativas, están enfocadas a implicar a los estudiantes y disminuir el AET.

*b) Desarrollar políticas para la Prevención del Abandono Educativo Temprano.*

Los índices de AET constituyen un obstáculo para el desarrollo social y económico de cualquier país. La UE, lo define como la población de entre 18 y 24 años de edad que renuncia a la formación (OCDE, 2015). De aquí la preocupación que constituyen para los gobiernos y la sociedad en general. Es en este contexto, en el que cobran especial importancia el desarrollo de políticas que se orientan a evitar el abandono en etapas postobligatorias. La mayoría de las medidas que se desarrollan actualmente, se enfocan a evitar el abandono al que se ven abocados aquellos alumnos que no titulan y que no continúan con sus estudios. Una buena parte de tales políticas tienen carácter preventivo, en el sentido de estar pensadas para reducir los niveles de FE. Esta condición, facilita que los alumnos cursen con éxito su Educación obligatoria, obteniendo de este modo, las titulaciones que les habilitarán para proseguir su formación en el Sistema Educativo.

En este sentido, los países europeos adoptan el objetivo común de reducir la tasa de AET por debajo del 10% para el año 2020. Esta tasa permite contrastar el nivel formativo y anticipar la disponibilidad de su mano de obra. Actualmente, la evolución de la UE sigue una tendencia hacia el descenso desde el año 2005. En el primer trimestre de 2016, alcanza un 11%, porcentaje que sitúa a la media europea a menos de un punto de conseguir el desafío planteado para 2020. En este contexto, cada país europeo adaptará este objetivo en función de sus prioridades educativas, a la vez que desarrollan mejoras estructurales que parten de la realidad de sus Sistemas Educativos.

En este momento, se destinan continuos esfuerzos a reducir este porcentaje a partir de las premisas del Consejo Europeo para implantar estrategias coherentes y globales para abordar el AET. Esta realidad, hace patente, la estrecha colaboración que debe existir entre los diferentes agentes del Sistema Educativo unido a Servicios Sociales y de Empleo o Políticas de Juventud. Asimismo, se confirma la importancia de implantar medidas basadas en la detección precoz de los alumnos con dificultades en los aprendizajes básicos en todos los niveles de la escolaridad, estrategias preventivas y de intervención temprana, así como el apoyo, la orientación y el refuerzo del aprendizaje. La respuesta educativa europea, también aboga por la importancia de formar al profesorado y el desarrollo profesional continuado, a partir de la cooperación y una enseñanza versátil (Comisión Europea, 2015; MECD, 2013a).

Estas acciones se concretan en mejorar el ambiente de aprendizaje en los centros escolares y favorecer a los alumnos en situación de riesgo, mediante el desarrollo de iniciativas como la orientación juvenil. Otras medidas relacionadas con esta política engloban el soporte a estudiantes en cursos finales y el incremento de la colaboración entre las Administraciones públicas y los agentes educativos. Por tanto, no sólo se trata de reducir la tasa de AET, sino también de que el alumnado reciba una formación rigurosa y relevante para su futuro académico y/o profesional.

*c) Fomentar la Formación Profesional.*

Incrementar el número de personas con estudios secundarios postobligatorios y terciarios, así como reducir el número de aquellas con el nivel de estudios más bajo, es uno de los retos que existen en las sociedades actuales. Si la mayoría de las personas en edad de trabajar adquiriesen las competencias clave especialmente en lenguas extranjeras y digitales, podrían formar parte de la industria 4.0 sin exclusión (Rivera, 2016; Secretaría General del Consejo de la UE, 2015).

De acuerdo con esto, una sociedad que quiera ser competitiva, tendrá que responder satisfactoriamente a los retos que le plantee la formación de su población, atendiendo a sus necesidades tanto presentes como futuras. La F.P., además de ser el motor de las políticas de formación, se debe configurar como eje a través del que su población asegure permanentemente su formación, su

cualificación, y su capacitación, ante una sociedad globalizada como la nuestra (Comisión Europea, 2015). En este sentido, no se debe olvidar el carácter bidireccional que tiene que adquirir la F.P., con el fin de generar una sociedad cada vez más competitiva, e inclusiva. Esta formación necesita ser reconocida y promovida en su dimensión real, con toda la transversalidad que esto conlleva, ya que este es un factor prioritario para garantizar el bienestar, la prosperidad y la cohesión social frente a los retos presentes y futuros (Rivera, 2016).

La F.P., está relacionada con programas de Educación de Grado Medio o Superior destinados ordinariamente a conseguir una titulación asociada con el ámbito profesional o a un tipo de trabajo determinado, integrando teoría específica con formación práctica. Igualmente, resulta importante la formación en el lugar de trabajo. En países como República Checa, Bélgica, Austria, Finlandia y República Eslovaca, al menos el 70% de sus estudiantes de Educación Secundaria Superior, se encuentran matriculados en Programas Profesionales. Por el contrario, en Reino Unido o Grecia, la cifra es menor al 30% (OCDE, 2014).

En Europa, la Educación obligatoria y la F.P., son una prioridad para conseguir tasas más altas en el nivel educativo y suministrar un aumento considerable respecto a las salidas profesionales. Conseguir estos fines, supone desarrollar Marcos de Cualificaciones y Políticas de Garantía Juvenil. Algunos países europeos se centran en reformar la calidad de los cursos de F.P. y ampliar la formación y el aprendizaje para conectar directamente con los mercados laborales (*European Centre for the Development of Vocational Training*, 2014) (en adelante, Cedefop).

En los países del centro de Europa, desde hace muchos años, está implantada exitosamente la modalidad dual en la enseñanza profesional, debido a que sus sistemas formativos tienen una larga tradición gremial que la favorecen. Concretamente países como Portugal, introducen nuevos programas de F.P. y otros como Dinamarca y Suecia, reforman los sistemas relacionados con esta formación, incorporando nuevas cualificaciones que garanticen que los estudiantes tengan acceso a una Educación posterior. En otros países como Alemania, existe una F.P. bien avanzada y una fuerte reciprocidad entre los organismos educativos, empresas y agentes sociales.

A nivel europeo, los programas de F.P. adquieren un papel relevante, ya que preparan a los estudiantes para cubrir los requerimientos del mercado

laboral. Tradicionalmente, estos programas han sido percibidos por la sociedad en general como Educación de carácter secundario, dirigida principalmente a alumnos de bajo rendimiento. Sin embargo, la F.P. hoy en día, adquiere progresivamente protagonismo, ya que cualifica a los estudiantes con formación académica específica, para desarrollar las competencias necesarias que le van a facilitar el acceso al mercado laboral. Por tanto, son cada vez más los países europeos que reconocen que elevar la calidad de la F.P. inicial, contribuye a la competitividad económica (OCDE, 2014).

Esta formación se enfrenta a numerosos retos como, por ejemplo, armonizar las particularidades de los estudiantes con las necesidades empresariales y fijar las competencias que estos programas deben ofrecer. Este aspecto, involucra a las empresas en la formación, permitiendo que aporten orientación profesional adecuada. Sin duda, la creciente especialización y diferenciación horizontal que adquieren estos programas, ofrece a los alumnos más opciones de aprendizaje y trabajo. Lo que demuestra que las políticas educativas europeas, se activan para reforzar estos estudios, generando esencialmente estrategias integrales y transformaciones curriculares (Comisión Europea, 2016; OCDE, 2012a y b).

En consecuencia, no debe perderse de vista la perspectiva social, inclusiva e integradora de la F.P. El sistema fracasará si atiende tan solo a una minoría, por muy especializada que esté. Debe procurarse que la mayoría de la población tenga perspectivas presentes y futuras, tomando como inspiración la iniciativa europea. Se apuesta, por tanto, por la transversalidad de las cualificaciones profesionales, la formación permanente y la inclusión de los más desfavorecidos (Atkins y Flint, 2015).

#### *d) Desarrollar la Educación Terciaria.*

En las economías actuales, la Educación Terciaria de calidad es importante para promover el desarrollo e impulsar el conocimiento. Esta formación se organiza en torno a dos tipos de programa:

- Planes de orientación académica (tradicionalmente denominados Educación Superior; Programas terciarios de tipo A).
- Programas de instituciones politécnicas o tecnológicas y universitarias (Programas terciarios tipo B).

La Educación Terciaria, implica más diversificación curricular que persigue mejorar los vínculos entre mercado laboral y la Educación, así como optimizar el acceso social a la Educación y la compensación de las insuficiencias de formación práctica (OCDE, 2008).

El incremento en las tasas de finalización en la Educación Terciaria y el aumento en su acceso han hecho que todos los países europeos mantengan como retos clave: “garantizar y mejorar la calidad y equidad en la Educación Terciaria en un contexto de mayor descentralización y autonomía institucional; fomentar la internacionalización; y garantizar mayor relevancia con respecto a las necesidades del mercado laboral” (OCDE, 2015, p.72). Esto requiere involucrar más activamente a los principales agentes del mercado de trabajo, asegurar que los organismos respondan a las necesidades de las empresas y que los alumnos logren resultados óptimos respecto a su inserción en el mercado laboral.

Para optimizar la calidad de la Educación Terciaria, los países de la OCDE desarrollan innovaciones integrales, así como modificaciones específicas en cualificación, acceso, garantía de calidad e internacionalización. En la actualidad, el acceso a estos estudios ha aumentado de forma considerable (Cedefop, 2013). Este aspecto implica responder a las necesidades empresariales para la obtención de resultados favorables en el mercado laboral por parte de los estudiantes (OCDE, 2014).

*e) Facilitar el tránsito entre itinerarios educativos y mercado del trabajo.*

Los estudiantes europeos siguen abandonando el Sistema Educativo, sin aprovechar las múltiples ventajas que les ofrece el ámbito educativo. Por tanto, el reto se sitúa en facilitarles ayudas para realizar las transiciones entre las distintas etapas educativas y el mundo profesional, garantizando una incorporación efectiva, especialmente entre los menos aventajados. Para ampliar las cotas de jóvenes dedicados al estudio y el trabajo, evitar el abandono y mejorar las transiciones, los países europeos adoptan políticas transversales. Estas medidas consisten en introducir extensas estrategias globales; implicando a los estudiantes y ayudándoles en sus itinerarios, a la vez que se definen marcos de cualificaciones. Estos son referencias en relación a las competencias a adquirir para satisfacer las demandas de empleo de las empresas y los programas de los organismos educativos. A su vez estos mecanismos requerirán de las acciones

coordinadas entre las instituciones y las empresas (Comisión Europea, 2016; OCDE, 2015).

En consecuencia, estas políticas, enfocadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo, garantizan el potencial educativo de todos los estudiantes y favorecen el tránsito efectivo al mercado laboral o a una Educación Superior. Por tanto, refuerzan el objetivo orientado a reducir las tasas de FE y AET.

### 3.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL TERRITORIO ESPAÑOL.

Al igual que los países miembros de la UE unifican esfuerzos para conseguir los objetivos propuestos para 2020, en el contexto educativo español también se trabaja en aras a alcanzar esta meta. En España, dos de los desafíos más importantes que afectan a la Educación son: el FE y el AET. Esta realidad obliga a desarrollar medidas que garanticen el éxito y mejoren los resultados académicos de nuestros alumnos. Para comprender las acciones que se destinan a reforzar estos procesos, es preciso profundizar en el panorama educativo desarrollado en los últimos años. En este apartado, se hace una revisión de los cambios legislativos acontecidos y de los compromisos educativos paralelamente contraídos por el gobierno de España en el periodo de 2000 a 2010. Este será el punto de inflexión que marcará el tránsito y el progreso para lograr los propósitos y compromisos europeos previstos.

En la década de 2000 a 2010, se originan cuantiosas modificaciones legislativas en poco espacio de tiempo. Esta década fue reveladora a nivel legislativo por entrar en vigor la L.O.G.S.E. (1990) y la L.O.E. (2006), ambas responden a perspectivas ideológicas y a propósitos muy diferentes. Mientras que la L.O.G.S.E. (1990) proyecta ampliar la escolarización dos años más, la L.O.E. (2006), posteriormente profundiza en la calidad de la oferta educativa con el propósito de alcanzar a toda la población (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2009; Puelles Benítez, 2007).

El Sistema Educativo español, a partir de la implantación de la L.O.G.S.E. (1990), aplicará un amplio abanico de programas y actuaciones específicas extendidas por toda la Educación obligatoria, en particular en la E.S.O. En esta etapa, los jóvenes que no obtienen esta titulación entran en una espiral de dificultades, problema que se vincula directamente con el FE. El compromiso se

promueve posteriormente mediante la promulgación de la L.O.E. (2006), que se centra en el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida, haciendo una llamada de atención al AET y a la flexibilidad del Sistema Educativo.

En la actualidad, no es posible desligar al Sistema Educativo de España de los desafíos que afrontan los sistemas europeos. Para comprender la naturaleza de estos procesos, es necesario hacer un recorrido histórico por el marco de los acuerdos y compromisos educativos adquiridos. Como punto de partida, se toman las propuestas del Pacto Social y Educativo de 2010, así como de los Programas de Cooperación Territorial derivados de este pacto. Estas propuestas, serán asumidas para trabajar hacia la consecución de los objetivos europeos expresados para 2020.

### **3.3.1 El Pacto Social y Político por la Educación de 2010.**

El panorama educativo en España, en la década de 2000 al 2010, supone el punto de partida hacia la descentralización y la transferencia de competencias educativas iniciadas durante los años 80s en diferentes CC.AA. Este período marcado por la variedad de leyes educativas, supone distintas formas de gestión y niveles de compromiso con el Sistema Educativo (Martínez y Torrego, 2014). Surge un nuevo marco competencial en una sociedad distinta y sometida a constantes cambios, que requiere una deliberación sobre los desconocidos y complicados desafíos que debe superar la Educación del siglo XXI (ME, 2010a).

Para hacer efectivas estas estrategias, será prioritario dotar al Sistema Educativo español de la estabilidad necesaria, situación que demanda del trabajo conjunto del Ministerio de Educación y de las Administraciones educativas de las CC.AA., al amparo de la Conferencia Sectorial de Educación. Se hace también esencial la participación de los agentes sociales, principalmente de los representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa. En este contexto, nace el 22 de abril de 2010 el Pacto Social y Político por la Educación, orientado hacia la consecución de la calidad educativa. Expone doce objetivos de los que se derivan un conjunto de medidas destinadas a lograr los objetivos europeos que precisa España para actualizar su Sistema Educativo y atender a los nuevos desafíos de la actual sociedad.

El objetivo fundamental reside en optimizar el grado formativo poblacional; escolar y adultos. Se presentan medidas y actuaciones encaminadas a impulsar la equidad y la excelencia entendidas como factores inherentes al logro de una Educación de calidad. Por un lado, se propone lograr que ningún alumno concluya la Educación obligatoria sin aprender lo imprescindible para su desarrollo personal y profesional. Este objetivo requiere del desarrollo de actuaciones que le permitan la adquisición de las competencias primordiales para continuar sus estudios en niveles posteriores. Por otra parte, será necesario promover en los jóvenes la excelencia en todas las etapas y niveles educativos. (ME, 2010a).

Este Pacto, en su preámbulo, expresa la necesidad de aumentar la tasa de estudiantes que obtienen la titulación de graduado en E.S.O., así como la necesidad de ampliar la población que continúa su formación en la Educación postobligatoria, especialmente en F.P. Igualmente, pone especial atención a los colectivos más desfavorecidos socialmente para su inclusión escolar y social, la igualdad de oportunidades educativas e impedir el Absentismo y el AET. Estas propuestas son consideradas en un momento en el que España necesitaba reorientar su modelo de crecimiento económico, para alcanzar las cotas más altas de bienestar y progreso social, por lo que las políticas desarrolladas irán orientadas hacia una Educación de calidad como estrategia de cohesión social (Martínez y Torrego, 2014).

El Pacto Social y Político por la Educación de 2010, a pesar de ser fallido y, no lograr políticas de consenso tuvo implicaciones importantes. Las obligaciones adoptadas en la UE requieren la adaptación de la realidad de nuestro Sistema Educativo. Los acuerdos establecidos para el abordaje de los objetivos formativos europeos se concretan a través de la L.O.E. (2006). Se plantearán tres objetivos principales: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de Educación y formación, facilitar su acceso a toda la población y abrir estos sistemas al mundo exterior. La L.O.E. (2006), siguiendo las directrices de la UE, flexibiliza el Sistema Educativo y promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se financiarán, por tanto, programas orientados a fomentar el éxito escolar y a reducir las bolsas de AET.

El marco de los objetivos europeos para el año 2010, supone la extensión y mejora del Sistema Educativo en España. Esta tarea se agrupa inicialmente en dos

objetivos concretos que pretenden ampliar la escolarización por encima de los niveles obligatorios, por un lado, de la etapa de Educación Infantil de primer ciclo, de 0 a 3 años y por otro, más allá de la E.S.O. Para este segundo caso, se fomenta el programa de aprendizaje de lenguas extranjeras y la formación del profesorado, lo que se convierte en constante en las políticas educativas de la UE (Martínez y Torrego, 2014).

Por tanto, la Educación Infantil en la etapa de 0 a 3 años y, el AET, serán algunos de los objetivos planteados como programas de interés general en el territorio español, paralelamente a los países europeos. España, en este periodo, a través de la L.O.E. (2006) asume algunos objetivos para el año 2010. Por otro lado, una vez finalizada esta etapa, queda pendiente cómo plantear estos objetivos hacia 2020. A partir de este momento, esta cuestión, marcará la progresión de las políticas educativas españolas.

Se configura así el marco ideal para desarrollar un compromiso efectivo por parte del Estado y de las CC.AA. De sus propuestas surgirán conclusiones y programas educativos, actualmente en desarrollo, para garantizar la homogeneidad y la calidad educativa en el conjunto del territorio español.

### **3.3.2 Los Programas de Cooperación Territorial.**

El fallido Pacto Social y Político por la Educación de 2010, no exime de la necesidad de desarrollar actuaciones para mejorar el Sistema Educativo existente. En España, a pesar de prevalecer un contexto de discrepancias políticas, se seguirán desarrollando propuestas de colaboración y predisposición generalizadas, para la aplicación de medidas que mejoren el ámbito educativo de forma permanente. Posteriormente a este Pacto y siguiendo las directrices acordadas en la UE para 2020, se refuerza la colaboración de las CC.AA. retomando la Conferencia Sectorial de Educación. A partir de este momento se llegarán a acuerdos puntuales para facilitar las medidas previstas en la L.O.E. (2006). La Conferencia de Educación como órgano coordinador de las políticas educativas desarrolladas en esta etapa, recogerá la cooperación entre las administraciones y se concretará en los Programas de Cooperación Territorial, a la vez que desarrolla su compromiso mediante convenios anuales con el ME.

El compromiso adoptado en relación a los objetivos europeos de 2020, se traduce en propuestas de medidas concretas. En el año 2011, el ME (2010c), presenta el documento Programas de Cooperación Territorial, que incluye 17 programas en materia educativa, agrupados en cinco grandes categorías:

- Mejora del rendimiento.
- Modernización del Sistema Educativo.
- Potenciación de la F.P.
- Información y evaluación como factores de mejora.
- Profesorado.

A continuación, se desglosan estos programas a partir de las Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo de 2009 sobre un Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la formación (“EE 2020”) (ME, 2010c):

- *Programa Educa 3*: Este programa relaciona la referencia a los objetivos europeos de 2020, con brindar a la población una formación de calidad en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil, para favorecer el éxito escolar y contribuir en la armonía de la vida familiar y laboral.
- *Programa para consolidar Competencias Básicas*: Con este programa se pretende garantizar la adquisición de Competencias Básicas para todas las personas. Se considera que esto permitirá a Europa conservar una sólida posición mundial.
- *Programa leer para aprender. Leer en la era digital*: Se fundamenta en las orientaciones que presta el Parlamento Europeo sobre las Competencias Básicas y, por encima de todas, la Competencia Lingüística.
- *Plan PROA*: Supone disponer de las medidas de apoyo necesarias para todo el alumnado con dificultades académicas, para superarlas desde el momento de su detección. Esta medida conecta directamente con otro de los objetivos europeos mencionados anteriormente, el de la reducción de la tasa de AET. Se convierte por tanto en prioridad, desarrollar medidas de refuerzo educativo orientadas hacia la inclusión escolar y social.
- *Profundización de conocimientos*: Este programa precisa mejorar la calidad y eficacia educativa. Su aplicación también se explica por los resultados obtenidos en PISA. Estas pruebas evidencian la desventaja de España, que

queda por debajo de la media europea en cuanto a Competencias Básicas en el alumnado de 15 años. El objetivo será aumentar el porcentaje de estudiantes con alto rendimiento, para aproximarlos a los valores europeos.

- *Contratos-programa*: Tienen como objetivo incrementar el éxito escolar y la reducción del AET. Pretende favorecer la adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo personal y académico tras la Educación obligatoria.
- *Escuela 2.0*: A partir de las recomendaciones realizadas por la Comisión Europea, se plantea la necesidad de la universalidad de la conexión a Internet. Impulsar el desarrollo de la competencia digital, se vincula directamente con fomentar la creatividad y la innovación mediante la utilización de las nuevas Tics y, la formación del profesorado.
- *Plan de impulso al aprendizaje de las lenguas extranjeras*: El Gobierno recoge esta recomendación, concretamente a través del Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de la Lenguas Extranjeras (PALE). Entre las conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009, se insta a la necesidad de trabajar en el Aprendizaje de idiomas.
- *Programa ARCE*: Impulsa el asociacionismo empresarial junto al de los institutos de investigación, agentes culturales, industrias creativas y centros educativos.
- *Plan estratégico de fomento de la F.P.*: Uno de los objetivos es el de perfeccionar, mediante una estrategia integrada, el acceso de los jóvenes al mercado laboral; asesoramiento, orientación y prácticas. El objetivo es facilitar las posibilidades de cualificación y de recualificación de profesionales, para hacer realidad el derecho al trabajo, es decir, una oferta de F.P. para toda la población. Estos programas demostrarán la conexión entre las necesidades europeas y las españolas.
- *Red española de información sobre Educación (REDIE)*: Supone el intercambio informativo, compilación, estudio y transmisión de información válida y confrontable en temas de interés compartido sobre los Sistemas Educativos europeos. España forma parte de la red EURYDICE desde 1987. El ME introduce para tomar decisiones y elaborar políticas, la importancia del empleo de estadísticas y análisis.

- *Evaluaciones sistémicas y de diagnóstico:* Para proporcionar un diagnóstico comparativo ecuánime y justificar los cambios educativos, España participa en evaluaciones internacionales de las que se derivan informes como los de TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias), TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) o PISA.
- *Formación permanente del profesorado:* Las políticas educativas europeas siempre han tenido presente esta corriente a través de distintos programas. En España, la formación del profesorado se convierte en la herramienta primordial para lograr la calidad de los Sistemas Educativos.

En consecuencia, estos programas y medidas educativas suponen un avance en el marco de los acuerdos adoptados para la consecución de los objetivos europeos de 2020, a un mayor nivel de concreción. En este período, el compromiso que adquiere España en el desarrollo de políticas y acciones educativas fiel a las recomendaciones europeas, se irá ampliando progresivamente. Asimismo, las distintas CC.AA. haciéndose eco de su realidad educativa deberán adaptar y aplicar estos programas de mejora en función de sus indicadores educativos y sociales. El fin último de todos ellos, requiere de la formación de una ciudadanía preparada para los retos que la sociedad del siglo XXI demanda.

### **3.3.3 El contexto de la reforma del Sistema Educativo propuesto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.**

Las medidas y acuerdos descritos en apartados anteriores, tienen su continuidad en las tendencias y políticas educativas que actualmente se desarrollan en España. Su propósito será avanzar hacia los objetivos europeos programados para 2020. Actualmente, el Sistema Educativo español, se encuentra en proceso de reforma desde que se aprobara la L.O.M.C.E. (2013) que modifica a la L.O.E., vigente desde 2006. Plantea un marco de estabilidad general a tenor de las insuficiencias o necesidades educativas que se van detectando. Los organismos e instituciones consideran primordial armonizar calidad y equidad formativa, concibiendo que es un elemento indispensable para atender el derecho a la Educación.

En el ámbito español, se hace necesario generar líneas de actuación coherentes que den respuesta a los problemas educativos actuales. Este proceso requiere del conocimiento de los indicadores que caracterizan el escenario educativo. En este sentido, el nivel de formación alcanzado, definido como: “el porcentaje de población que ha completado un determinado nivel de Educación y que posee la cualificación correspondiente, permite medir las competencias que tiene la población en general y la población activa en particular” (MECD, 2016, p.7). Niveles de Educación elevados se asocian con efectos positivos, tanto para las personas como para la sociedad en su conjunto. De hecho, una población que logra estos niveles progresa hacia una mayor participación social, y, en consecuencia, a mejores tasas de empleo.

España, siguiendo la línea de los países europeos, desarrolla un conjunto de actuaciones, con el objetivo de fomentar mejoras en aspectos que se consideran esenciales para el crecimiento de la calidad de la Educación. El propósito es contribuir a optimizar la capacidad de las Administraciones de cara a conseguir mejoras educativas. Si bien, a nivel nacional, el FE se convierte en un problema peculiar de nuestra realidad educativa, la tasa de AET se emplea como medida comparativa respecto a otros países europeos (Eurydice, 2016; MECD, 2013a; MECD, 2015c).

De la misma manera, un rasgo característico del Sistema Educativo español, es que las personas con bajo nivel formativo están particularmente afectadas por el desempleo en mayor proporción que los países europeos. El escaso nivel de Competencias Básicas de la población activa que abandona tempranamente la Educación, favorece el paro de larga duración y resulta un obstáculo para la competitividad, la innovación y la cohesión social. En 2016, la proporción de jóvenes entre 15 y 35 años que ni trabajaban ni estudiaban (22.8%) llegó a superar la media europea (14.5%) (MECD, 2016a).

Como describíamos en el segundo capítulo de esta investigación, según datos del informe del MECD (2016a) sobre el “Panorama de la Educación”, en España, a diferencia de la mayoría de los países de la OCDE y de la UE, existe una alta proporción de adultos con estudios básicos (42,6%) y estudios terciarios completos (41.8%), sin embargo, esto implica una menor proporción de población con nivel de Educación Secundaria Segunda Etapa (22,4%), equivalente a estudios de Bachillerato y F.P. de Grado Medio.

De forma desagregada, la población adulta (25-34 años) que alcanza como máximo el nivel de Educación Secundaria Segunda Etapa es, casi el 55% en estudios de Bachillerato; el 45% restante, desarrolla otras enseñanzas profesionales. Por el contrario, la media de los países de la OCDE muestra unas peculiaridades diferentes: 41% en Programas Generales y 59% en enseñanzas profesionales.

Los datos reflejan que nos acercamos progresivamente a los países europeos en los resultados educativos, aunque necesitamos seguir mejorando. Por tanto, reforzar las competencias clave de los alumnos y promocionar el incremento de la población con estudios profesionales, podría reducir de forma importante el FE y el AET, dos de los grandes desafíos de la Educación española. Ante este panorama, España establece como prioridad la modernización y flexibilización de su Sistema Educativo. Algunos de sus retos y objetivos más significativos recogidos en el “Programa Nacional de Reformas 2016” publicado por el MECD (2016c) son:

- Mejorar los resultados de los sistemas de enseñanza y de los niveles globales de cualificación.
- Garantizar la atención personalizada al alumnado.
- Reducir el AET reformando la Educación obligatoria y postobligatoria.
- Implantar la F.P. dual en el Sistema Educativo.
- Establecer pasarelas entre las trayectorias formativas.
- Continuar optimizando la matriculación en la Educación Superior, tanto en las enseñanzas universitarias como en las profesionales.
- Elaborar y ejecutar el plan de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aumentar los porcentajes actuales de participación en la formación, llegando al 15% de adultos.
- Favorecer la educación y el manejo de otros idiomas y las Tics, así como la empleabilidad de los jóvenes.
- Estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.

De estos objetivos, reducir el FE y el AET se convierte en compromisos esenciales a alcanzar en 2020. Esta realidad incluye conectar la Educación y la formación con el ámbito profesional, así como focalizar la atención en procesos de calidad educativa. En consecuencia, se emprenden acciones orientadas a trabajar

las competencias clave de los estudiantes con el objetivo de dar mayor respuesta a las necesidades del mercado laboral frente a los países europeos. Priorizar la intervención social, cultural y económica permitirá su ajuste a las cambiantes situaciones que requiere la sociedad del conocimiento (Eurydice, 2016).

A lo largo de los últimos años, las Administraciones educativas de las distintas CC.AA., han desarrollado múltiples medidas para reducir el FE y el AET, generalizándose aquellas cuya eficacia ha sido constatada. En la actualidad, bajo el marco normativo de la L.O.M.C.E. (2013), se continúa con el esfuerzo de mejorar y optimizar la calidad del Sistema Educativo, en pro de realizar intervenciones que apoyen a los centros docentes en el avance hacia el éxito escolar de todo el alumnado.

#### 3.3.3.1 El Programa Nacional de Reformas de 2016.

El “Programa Nacional de Reformas 2016” (MECD, 2016c) elaborado por el Gobierno de España, ha desarrollado diferentes medidas con el fin de progresar en la reducción del FE y el AET. El objetivo es generar programas y mecanismos que hagan frente a las desigualdades y a la exclusión social. Entre ellos destacamos los siguientes:

- *Implementación de la reforma educativa.* A través de evaluaciones para detectar de manera precoz dificultades de aprendizaje en las etapas de la Educación Primaria, E.S.O., F.P. y Bachillerato, para mermar el abandono y fortalecer la atención personalizada de los alumnos.
- *Plan para la reducción del AET 2014-2020.* La continuación con este Plan sigue vigente desde que en 2008 se pusiera en marcha, proporcionándose financiación para desarrollar medidas preventivas que establecen líneas estratégicas de actuación y reducen su aparición en la población de mayor riesgo.
- *Sistema dual de F.P.* En España, la F.P. dual es la parte más novedosa en este tipo de estudios. Este sistema amplía sus contenidos para reforzar la orientación hacia la inserción laboral. Se instauró por medio del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre (B.O.E. núm. 270, viernes 9 noviembre 2012) por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y, se establecen las bases de la F.P. dual. A partir de él, se

instauran dos modalidades: la alternancia simple y la alternancia dual. Este programa, desarrollado desde 2012, concierne la formación con prácticas en empresas. Se pretende sobre todo ofrecer una cualificación profesional que facilite la instrucción en establecimientos de formación, que son al mismo tiempo el lugar de trabajo. El MECD regula los requisitos básicos en coordinación con los gobiernos de las CC.AA.

- *Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*: Este nuevo procedimiento permite agilizar la acreditación oficial de nuevas competencias profesionales valoradas en el mercado de trabajo.

Igualmente, en este Programa Nacional de Reformas se introducen las principales novedades en política educativa (MECD, 2016c):

- F.P. Básica e itinerarios hacia el Bachillerato y la F.P.
- Refuerzo de las materias troncales para adquirir competencias esenciales para el progreso académico en todas las etapas educativas.
- Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en la E.S.O. (P.E.M.A.R.).
- Transformación del 4º curso de la E.S.O. en propedéutico, con dos trayectorias específicas.
- Evaluaciones externas fin de etapa, formativas y diagnósticas, homologables al ámbito internacional. Centradas en la adquisición de competencias para estimular el empleo y el desarrollo económico. Se realizan en Educación Primaria y en Educación Secundaria Inferior y Educación Secundaria Superior.

Identificados los principales retos y necesidades del Sistema Educativo español, el foco de mejora se centra en la Educación y las competencias clave, como elemento esencial para que España transforme su modelo de crecimiento económico.

#### *3.3.3.2 Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano.*

El “Plan para la reducción del AET 2014-2020”, se inserta dentro del marco de las políticas educativas realizadas por la Administración central, con la finalidad de avanzar hacia los objetivos europeos establecidos para 2020. La

continuación con este Plan sigue vigente desde que en 2008 se pusiera en marcha, proporcionándose financiación para desarrollar medidas preventivas que establecen líneas estratégicas de actuación y reducen su aparición en la población de mayor riesgo.

Pretende mermar la tasa de AET hasta conseguir el compromiso marcado por la “EE 2020”. Este plan complementa la reforma educativa comenzada por la L.O.M.C.E. (2013) y se desarrolla a partir de un marco general unido a los planes específicos territoriales e institucionales que cada Comunidad Autónoma realiza en función de sus necesidades (Eurydice, 2016; MECD, 2015d).

Los Planes específicos territoriales están constituidos por líneas estratégicas prioritarias, con indicadores generales que permiten valorar las medidas que se derivan de ellos, para emitir futuras previsiones educativas. En la siguiente figura, se aprecian gráficamente sus aspectos claves:

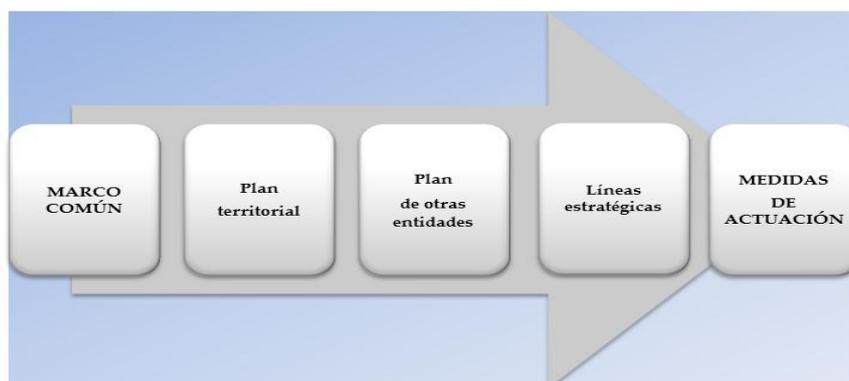


Figura 12. Plan para la Reducción del AET. Fuente. MECD (2015d).

A continuación, se enumeran sus *líneas estratégicas* (MECD, 2015d):

- Sensibilización y formación de los profesionales para intervenir en poblaciones en situación de riesgo de AET.
- Impulso de la identificación de competencias clave.
- Desarrollo de entornos que favorezcan la continuación efectiva en actividades formativas y conduzcan a niveles semejantes de formación, de acuerdo a las medidas europeas.
- Fomento de los sistemas de segunda oportunidad y dispositivos de soporte a la afiliación de prácticas de aprendizaje continuado.

- Identificación, análisis e intervención temprana de los elementos que incurren en el FE.
- Fortalecimiento del acceso a la orientación, asesoramiento e información académica y profesional de calidad.
- Creación de circunstancias que aseguren la persistencia y el éxito en el Sistema Educativo, sobre todo de la población en situación de fragilidad.

Identificadas *las líneas estratégicas*, es preciso enumerar los cuatro referentes de trabajo para realizar estrategias de actuación en las diferentes CC.AA.:

- Seguimiento y orientación de personas desertoras del Sistema Educativo.
- Ofertas formativas enfocadas a obtener el título de graduado en E.S.O.
- Sensibilización, Análisis y Difusión.
- Prevención para fomentar el éxito educativo y mermar el AET.

Estos cuatro referentes tratan de impulsar el retorno de aquellos que han abandonado el contexto académico. Los programas que se implantan en algunas CC.AA., van encaminados a ofrecer una segunda oportunidad al alumnado que, por diversas razones, abandonan los estudios.

Siguiendo las recomendaciones de la UE, para conseguir el reto de reducir la tasa de AET, es necesario aunar esfuerzos de distintos organismos e instituciones, para lograr la orientación y recuperación de los jóvenes que ya están fuera del sistema. Esta población, como hemos descrito en capítulos anteriores, puede presentar dos situaciones de partida distintas. Los que han abandonado el contexto académico sin obtener el título de graduado en E.S.O. y aquellos que lo obtienen, pero no continúan con estudios superiores (MECD, 2013a).

En relación a los primeros, las Administraciones educativas realizan actuaciones que propician la reintegración a la Educación de los alumnos que han salido del sistema. Son medidas que conducen a la obtención de la titulación básica y que ofrecen vías alternativas que permiten continuar con la formación, en pro de conseguir titulaciones regladas postobligatorias. Diversas son las acciones desarrolladas por las CC.AA., tales como la inversión en centros de Educación de Adultos y Corporaciones Locales, así como la implementación de programas que ayudan a superar las pruebas para conseguir la titulación de graduado en E.S.O. Se potencian también las Escuelas Taller, los Talleres de Empleo, y los Talleres de

Orientación Profesional, en colaboración con diversas entidades. Otra vía de apoyo es la realización de actividades preparatorias para el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio orientados a alumnos que no tienen la titulación oportuna (MECD, 2013a).

Por otro lado, para los jóvenes que si obtienen el título de graduado en E.S.O., pero abandonan su formación y no continúan con estudios posteriores, se requiere la participación de distintos organismos y Administraciones de todos los sectores sociales. Constituir un nexo entre el Sistema Educativo, la formación y el mundo laboral, es trascendental para que la población que abandona el ámbito educativo, pueda seguir formándose y se beneficie de las ventajas de continuar con una carrera académica. Este proceso, persigue mejorar su inserción social y los procesos de búsqueda de empleo. Las medidas que se adopten facilitarán por tanto los mecanismos para la reintegración de esta población al Sistema Educativo y formativo. El Plan para la reducción del AET 2014-2020, fomenta *medidas de actuación* organizadas en tres grandes bloques: Prevención, Intervención y Compensación (MECD, 2015d):

#### A. Prevención

##### I. Planes Regionales de Prevención, Seguimiento, Control del Absentismo y Abandono Temprano de la Educación y la Formación.

Las CC.AA. desarrollan campañas generalizadas que quieren dar a conocer el contexto de la población que abandona los estudios. Entre las actuaciones implementadas se encuentra la necesidad de trabajar con colectivos y contextos en riesgo de exclusión social. Se implementan programas específicos en aquellos sectores de población con mayores tasas de abandono en los que se favorece la colaboración con diversas entidades y Administraciones locales y regionales. Con el objetivo de compensar desigualdades educativas, se adoptan medidas para atender a la diversidad, ofertando becas y desplegando programas para la continuidad formativa, mejorar el rendimiento y favorecer el éxito académico.

##### II. Medidas para la mejora del clima y la convivencia escolar.

Se aplican medidas preventivas de acuerdo a las características individuales de los estudiantes. El propósito es crear entornos que respeten el estilo de aprendizaje y favorezcan al alumnado con dificultades, constituyéndose en

elementos claves para su motivación y desarrollo educativo. El refuerzo de estas acciones facilitará su continuidad en el sistema.

*III. Programas para la mejora del Éxito Educativo.*

En diversas CC.AA. se implantan estos programas para focalizar la atención en tres ámbitos prioritarios: alumnado, profesorado y familias. Estos programas apoyan y refuerzan los aprendizajes instrumentales para obtener mejores resultados educativos.

*IV. La inversión en la formación del profesorado y difusión de Buenas Prácticas.*

La formación del profesorado se convierte en herramienta vital para lograr la calidad educativa. Además de configurarse como instrumento para acomodar la realidad formativa a las necesidades y demandas sociales, aparece como responsabilidad en los objetivos 2020 (Martínez y Torrego, 2014). Las actividades de formación incluyen jornadas de intercambio de experiencias para mejorar su intervención educativa, la preparación en orientación educativa y profesional y, procesos de acompañamiento académicos relacionados con la transición entre etapas educativas. Se trata de impulsar planes que potencien las competencias profesionales de los docentes para enriquecer la experiencia educativa en el aula. El objetivo es incrementar la tasa de titulación en E.S.O. y preservar la permanencia en estudios posteriores.

Además, los estudios elaborados por las Administraciones, expertos y Universidades con el apoyo de las Tics, se convierten en una medida de sensibilización esencial para reducir las tasas de AET. A todos estos mecanismos, se une la promoción de variados planes innovadores.

*B. Intervención*

Las medidas que contiene esta línea de actuación tienen como objetivo salvar la ruptura con los procesos de formación, así como favorecer la preparación para la vida laboral. Concretamente se desarrollan actuaciones enfocadas a la adquisición y consolidación de las competencias clave, como, por ejemplo, la comunicación lingüística o la alfabetización digital. Además, se difunden programas que favorecen el acceso al currículo, y su adecuación a los niveles de competencia curricular propios de 1º o 2º de la E.S.O. En los últimos años, se están destinando importantes medidas a la mejora del rendimiento escolar. Entre ellas, tienen especial relevancia, la implantación de programas de

apoyo académico para diferentes perfiles de alumnos con necesidades educativas relacionadas con la discapacidad, problemas conductuales y/o dificultades de adaptación al Sistema Educativo.

La intervención también conlleva realizar *medidas de sensibilización*, entre las que se encuentran la captación de alumnos en “situación de abandono”, mediante unidades de orientación y formación. Los agentes sociales generan proyectos que inciden sobre la importancia del grado de formación de los jóvenes, como medio para obtener un mejor futuro laboral y social. Además, las CC.AA. elaboran estudios que recogen indicadores sociales, económicos y educativos de la población, para explicar las causas de la evolución del AET (MECD, 2013a). En este sentido, existe una total predisposición a favorecer la colaboración entre instituciones y Administraciones de forma coordinada e integral para atender de manera personalizada cada caso.

También se apuesta por ofrecer alternativas a la población en riesgo de abandono, estimulando la continuidad en procesos de formación y cualificación a través de una variada gama de métodos que los hacen más atractivos, como rutas laborales o talleres de orientación. El propósito es fortalecer la red de orientación educativa y profesional, así como la coordinación con orientadores de los Centros de Educación de personas adultas. Otras actuaciones están relacionadas con el acceso a la información y la orientación, a través de los puntos de información educativa. Igualmente se emplean mecanismos de acompañamiento de los no graduados para su inclusión en procesos formativos.

### C. *Compensación.*

Tratan de rescatar a la población que abandonó la Educación previamente, de modo que puedan lograr la cualificación necesaria para desenvolverse en una sociedad moderna y tecnificada.

Se han establecido programas de inserción y formación para jóvenes que dejan la E.S.O. sin lograr la titulación y que en el momento de emprender los programas, ni son partícipes de otras ofertas formativas, ni continúan en el Sistema Educativo. Las actuaciones en algunas CC.AA., se orientan a ofrecer una segunda oportunidad a los estudiantes que por diversas razones renunciaron a sus estudios, ayudando su vuelta al Sistema Educativo para perfeccionar su formación y desplegar sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo. Se

ponen en marcha iniciativas para reducir los procedimientos de matrícula y admisión de los estudiantes y, se desarrollan estrategias de formación y cualificación, en colaboración con empresas e instituciones relacionadas con el mundo del trabajo.

Se componen comisiones de escolarización de *segunda oportunidad* para el acceso a la formación de las personas adultas, de modo que permitan reintegrar la cualificación profesional. También existe la figura del *tutor de referencia* que asesora en la adquisición de costumbres ineludibles para participar adecuadamente en actividades formativas y optimizar su empleabilidad. Algunas Administraciones desarrollan programas basados en Tics. En definitiva, hacer asequible la oferta de formación a todos los ciudadanos, de modo que se potencie la alfabetización digital para el acceso al mercado laboral y el uso personal.

En consecuencia, la variedad de situaciones y circunstancias que presenta la población que no continúa formándose, hace necesario que junto a las actuaciones de la Administración, en coordinación con las CC.AA., se generen procesos pedagógicos, asesoramientos, experiencias de éxito y nuevas metodologías como estrategia de recuperación para la Educación y la formación (MECD, 2013a). Distintas instancias y organismos potencian el aprendizaje y la formación permanente, con la intención de mejorar la competitividad y la empleabilidad de los jóvenes, propiciando al mismo tiempo la adquisición de las competencias necesarias para su desenvolvimiento laboral. Estas actuaciones, serán desarrolladas con la intención de mermar el abandono de la Educación y la formación a nivel nacional. En este sentido, cada comunidad incidirá en aquellos factores de su realidad educativa, económica y social que más influyen sobre el AET, orientando recursos y actuaciones.

Por tanto, la fortaleza principal del Plan para la disminución del AET, reside en la colaboración de las diferentes Administraciones educativas para alcanzar las condiciones que garanticen niveles mínimos de jóvenes que abandonan prematuramente el Sistema Educativo. De aquí que la coordinación entre instituciones y administraciones sea imprescindible para lograr una mayor optimización de los recursos (MECD, 2015d).

### 3. 4. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE COMPETENCIAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

En la actualidad, los países europeos asumen un marco común de cooperación en el contexto de la Educación y la formación para afrontar desafíos comunes. En España, siendo fieles a los compromisos adquiridos a partir de la "EE 2020", se acepta el reto de promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, así como optimizar la eficacia y calidad educativa y de la formación. Para ello, es necesario idear políticas y mecanismos que asuman las dificultades que afectan hoy en día al panorama educativo español. En este marco, se hace imprescindible que los alumnos finalicen la Educación obligatoria y mejoren sus competencias clave, para responder a las demandas laborales.

En la Región de Murcia, contexto en el que se inserta el objeto de estudio en esta investigación, se evidencia la necesidad de apoyar políticas que refuercen una Educación efectiva, a la vez que responden a la problemática más actual. En este orden de cosas, se confirma que la Educación demanda desafíos continuos adecuados gradualmente a los cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales en un proceso en constante mejora y evolución. Al respecto, se vienen desarrollando Planes estratégicos sustentados en analizar los factores que influyen y provocan los fenómenos que le afectan actualmente. El Absentismo y el Abandono Escolar, así como la Desescolarización existentes en la población, son objeto de estudios, en los que se realiza una interpretación y valoración objetiva de la manera más homogénea y uniforme posible. Para ello, se diseñan programas y políticas de mejora escolar, cuya finalidad es, aumentar la calidad educativa y promover la optimización de los procesos de aprendizaje.

Para profundizar y atender a la realidad educativa y social que mencionamos, se describen a continuación los Planes Regionales de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, vigentes desde 2010. Se constituyen con la finalidad de crear los cauces necesarios que proporcionen a los centros escolares la ayuda precisa que genere mecanismos de prevención, seguimiento y control, estableciendo las pautas oportunas en coordinación con la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, además de otras instancias.

### **3.4.1 Planes Regionales para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar.**

En la Región de Murcia, el Absentismo, el Abandono Escolar, y la Desescolarización, se convierten en dificultades importantes, tanto para la prosperidad colectiva, como para el desarrollo individual. De estos fenómenos a los que hacemos alusión, el primero, es entendido como la no asistencia habitual y frecuente de los estudiantes a los centros docentes con edades comprendidas en la escolaridad obligatoria. Esto, además provoca secuelas inevitables en relación al FE. El segundo se refiere a la situación de aquellos alumnos que abandonan el Sistema Educativo sin la titulación correspondiente aun estando en edad escolar obligatoria. Finalmente, la Desescolarización se relaciona con aquellas situaciones en las que el estudiante, teniendo que estar escolarizado, no se tiene constancia de matriculación administrativa.

La comunidad educativa comienza a tomar conciencia de la gravedad y trascendencia del Absentismo Escolar y su estrecha relación con el FE y el Abandono del Sistema Educativo. Estas realidades se convierten en situaciones de marginalidad debido a que, lo que inicialmente era un problema educativo, pasa a ser, a medio o largo plazo, un grave problema social. Por esta razón, la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia elabora los “Planes Regionales de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar”.

Las medidas que recogen, se extienden desde aquellas que fomentan la prevención y que convenientemente pueden ser asumidas por los centros docentes mediante programas de intervención familiar, tutorial o curricular, entre otros, hasta aquellas, que precisan de la colaboración y participación entre instituciones y la propia Administración educativa regional. Todas comparten el compromiso de proteger los derechos de los estudiantes. Igualmente, estos Planes disponen de mecanismos de evaluación y seguimiento de los procesos llevados a cabo. Se describen a continuación los destinatarios de estos programas, así como los objetivos, medidas y actuaciones más significativas en cada uno de ellos extraídas de forma casi literal para no perder las precisiones normativas que regula (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2016c):

*3.4.1.1 I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013).*

El 18 de junio de 2010, el Gobierno autonómico aprueba este Plan, temporalizándose sus objetivos y medidas de actuación en el período de ejecución 2010-2012 y en el que destacamos los siguientes elementos:

**a) Destinatarios.**

Las actuaciones recogidas en él, están dirigidas a aquellos estudiantes que, estando escolarizados en las distintas etapas de enseñanza obligatoria, presentan asistencia irregular al centro escolar, Absentismo o Abandono del Sistema Educativo. Son también destinatarios, las familias y el entorno social del alumno, además del centro escolar y la comunidad educativa.

**b) Áreas y objetivos.**

*Objetivos del área de Prevención.*

1. Fomentar la creación de programas que apoyen a la prevención y disminución del Absentismo y del Abandono Escolar.
2. Facilitar que los centros educativos y los equipos docentes generen medidas que refuercen la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características de su alumnado.
3. Detectar problemáticas familiares, personales, sociales y educativas asociadas al alumnado en edad de escolarización obligatoria.
4. Concienciar al alumnado del deber y la importancia de la asistencia a clase y de la relevancia de la formación que reciben.

*Objetivos del área de Seguimiento, Intervención y Control.*

1. Diseñar y aplicar, en coordinación con los centros docentes, las familias de los alumnos y las Administraciones regionales y locales, protocolos de seguimiento, intervención y actuación.
2. Impulsar la aplicación de los protocolos de Absentismo en los centros educativos que establezcan los procedimientos e instrumentos de intervención y control, así como las funciones de los diversos profesionales implicados.

3. Aplicar medidas de seguimiento, intervención y control en el ámbito sociofamiliar, con el objetivo de prevenir el Abandono del Sistema Educativo del alumnado.
4. Favorecer la permanencia en el Sistema Educativo de aquellos alumnos que manifiesten Absentismo Escolar a través de la elaboración de programas individuales de intervención con el alumnado y sus familias, además de la colaboración con los Servicios Municipales.

*Objetivos del área de Análisis y Evaluación.*

1. Analizar y evaluar las problemáticas de Absentismo y Abandono Escolar en la Región de Murcia, las causas que los generan, así como las zonas geográficas de mayor incidencia.
2. Facilitar la evaluación de protocolos de Absentismo y Abandono escolar en los centros educativos a través de la descripción de indicadores e instrumentos de evaluación.
3. Evaluar el Plan mediante la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar.
4. Elaborar la memoria anual del presente Plan, especificando las acciones realizadas de prevención, de control y seguimiento, así como el análisis y valoración de dichas actuaciones y las propuestas de mejora.

Este Plan se ha ido afianzando a lo largo de los años, en función del sustento de las organizaciones, entidades e instituciones involucradas en el proceso. Se ha realizado un trabajo coordinado e interinstitucional mediante acciones conjuntas de todas las Administraciones públicas competentes en la materia. Esto ha permitido implantar una serie de mecanismos. Se presentan a continuación, algunas de las más relevantes:

Tabla 13.

*Actuaciones y medidas del I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013). Fuente. Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2016d).*

1. Constitución de la mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar.
2. La creación del programa Planes para la mejora del éxito escolar y la participación educativa.
3. El desarrollo de actividades formativas y de sensibilización destinadas a los docentes y a los técnicos municipales vinculados al Plan.
4. El desarrollo y ampliación de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), favoreciendo la motivación del alumnado absentista para conseguir una asistencia continuada al centro educativo.
5. La realización de convenios de colaboración con el MECD para la reducción del AET.
6. La implantación de aulas ocupacionales en diversos municipios de la Región, a través de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales.

Desde su implantación en el año 2010, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ha conseguido mermar las tasas de Abandono Escolar. No obstante, si bien se han ejecutado un número considerable de medidas quedan otras pendientes, a las que se les debe dar continuidad y mayor promoción, para avanzar en la erradicación de la problemática descrita.

#### *3.4.1.2 II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2014-2016).*

La Consejería de Educación elabora el “II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Abandono Escolar”, para ejecutarlo durante los cursos académicos 2013 y 2016, estableciendo áreas y objetivos de actuación similares a las que se acordaron en el I Plan Regional. Aunque las acciones puestas en marcha desde este nuevo programa, superan las implementadas en el anterior, debido al avance que suponen respecto al control, seguimiento y prevención del Absentismo Escolar. Así, da un paso más, impulsando mecanismos orientados a reducir las tasas de Abandono del Sistema Educativo, a la vez que trata de promover el número de alumnos que culminan

con éxito la E.S.O. y continúan su formación posterior. A continuación, se repite el esquema del plan anterior aplicando el nuevo contenido para este II Plan.

**a) Destinatarios.**

Los destinatarios directos del “II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar” son los alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas del Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

**b) Finalidad y Objetivos.**

El “II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar” se concreta en los siguientes objetivos:

- Prevenir los casos de Absentismo Escolar mediante la elaboración de programas, actuaciones y medidas desde los ámbitos personal, educativo, social y familiar.
- Disminuir las tasas de Abandono Escolar a través de la aplicación de programas, actuaciones y medidas que eviten el FE, y motive a los alumnos a alcanzar su éxito escolar, para continuar posteriormente con estudios postobligatorios.
- Promover la coordinación entre las Administraciones y otras entidades públicas y privadas.
- Impulsar la formación y el desarrollo de Buenas Prácticas entre los profesionales dependientes de las diferentes Administraciones para el desarrollo de actuaciones que permitan la prevención, control y seguimiento de las situaciones de Absentismo y Abandono Escolar.

**c) Seguimiento y Evaluación.**

Con la finalidad de evaluar el desarrollo del Plan, se lleva a cabo su seguimiento a través de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar. Para ello, se propicia la aplicación de protocolos de intervención, seguimiento y control en los centros educativos, así como protocolos de derivación entre las instituciones vinculadas al Plan. Se estimulan actuaciones que ofrezcan una nueva oportunidad para reincorporarse al Sistema Educativo a aquellos jóvenes que lo abandonaron o a quienes han permanecido un tiempo apartados de él por

motivos diversos. Se trata así de lograr la reducción a corto y medio plazo del Abandono Escolar.

En consecuencia, la novedad de este Plan, se fundamenta en considerar actuaciones que promuevan el “éxito escolar”, impulsando:

- La colaboración con las familias.
- Los sistemas de Orientación.
- Los convenios de colaboración con Administraciones locales.
- Servicios de asesoramiento al profesorado con la participación de:
  - Los equipos de Orientación de Educación Infantil y Primaria.
  - Los Departamentos y unidades de Orientación de Educación Secundaria.

### **3.4.2 Programa “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa.”**

Describíamos anteriormente, que promover el “éxito escolar” se encuentra entre los principales objetivos de las actuales políticas en materia de Educación. La Consejería de Educación, Juventud y Deportes asume el reto de que el futuro más cercano debe orientarse hacia la excelencia educativa, garantizando la calidad y equidad como dos principios indisolubles de los que deben beneficiarse todos los estudiantes. La Orden de 26 de julio de 2011 (B.O.R.M. núm. 179, viernes 5 agosto 2011) de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establece el programa “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa” y se regulan las bases para su implantación y desarrollo en los centros docentes públicos y privados concertados de la Región de Murcia, afianza decisivamente como objetivos fundamentales de la Educación regional:

- La promoción del éxito de todos los alumnos.
- La continuación de los estudios.
- El aprendizaje a lo largo de la vida.

Todos los alumnos deben concluir su Educación obligatoria con determinados valores, competencias y conocimientos que faciliten, tanto su desarrollo personal y profesional, como la culminación de sus estudios ulteriores.

Para hacer efectivas estas medidas, se apuesta por programas y acciones concretas destinadas al:

- Acceso, permanencia y éxito en el Sistema Educativo.
- Mejora de resultados académicos.
- Adquisición de Competencias Básicas para prevenir el FE.
- Erradicación del Absentismo Escolar y el AET.

Esto exige la implicación de docentes, centros escolares, familias y entorno social. La corresponsabilidad resulta condición indispensable para progresar en la excelencia educativa.

El programa “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa” tiene los siguientes antecedentes:

- Los Programas de Cooperación Territorial 2010–2011 (sancionados por la Conferencia Nacional de Educación en septiembre de 2010).
- El programa: “Contratos-programa con centros educativos para el incremento del Éxito Escolar” (desarrollo concreto del anterior).

Se muestra como una propuesta versátil y competente para adecuarse a las necesidades de los centros educativos y de su alumnado. A continuación, se presenta de manera descriptiva, su finalidad y objetivos, así como sus propuestas de intervención más importantes.

Como se señala en la presentación de los programas anteriores, precisamos su contenido exponiendo de manera casi literal sus principales apartados y premisas:

**a) Finalidad.**

Desarrollar las siguientes actuaciones en los centros educativos en relación a los estudiantes y los centros:

- Mantenerlos en el Sistema Educativo.
- Aumentar su éxito escolar.
- Mejorar la participación de la comunidad educativa.
- Maximizar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros escolares.

**b) Objetivos.**

- Ajustar la actuación de los centros a las características de la población escolarizada potenciando su autonomía organizativa y pedagógica.
- Mejorar las Competencias Básicas y resultados académicos del alumnado con experiencias y Buenas Prácticas educativas.
- Propiciar que los jóvenes concluyan con éxito la Educación obligatoria habiendo alcanzado las Competencias Básicas necesarias para su continuidad en estudios posteriores y el desarrollo social, personal y profesional.
- Procurar la permanencia y promoción de los estudiantes en el Sistema Educativo
- Prevenir el FE.
- Reducir el Absentismo Escolar y el abandono del Sistema Educativo.
- Promover la colaboración y coordinación con instituciones y entidades públicas.

**c) Propuestas de Intervención.**

- Prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.
- Innovaciones metodológicas y Buenas prácticas: aprendizaje cooperativo, por tareas, grupos interactivos, etc.
- Acciones favorecedoras del paso de la Educación Primaria a la E.S.O.
- Atención individualizada y personalización del proceso educativo.
- Acción Tutorial y coordinación interprofesional.
- Mejora de las Competencias Básicas y resultados académicos: aprendizajes instrumentales, lectores y/o matemáticos (especialmente para el alumnado con mayores dificultades).
- Obtención del título de graduado en E.S.O.
- Participación de la comunidad educativa y Escuelas de Padres.
- Intervención socioeducativa.

Recientemente, dentro del marco de referencia descrito y en relación a impulsar los “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa” la Consejería de Educación ha publicado el “Decálogo de consejos para el curso escolar 2015-2016”. En él se editan las principales recomendaciones

sobre el desarrollo de “Buenas Prácticas” en el contexto familiar y personal, de modo que se garantice el éxito escolar del alumnado (Consejería de Educación y Universidades, 2016a):

Tabla 14.

*Decálogo de Consejos para el Curso Escolar 2015-2016. Fuente. Consejería de Educación y Universidades (2016a).*

1. Reflexión sobre el curso anterior, buscando fortalezas y debilidades.
2. Establecer objetivos, examinando las expectativas de los estudiantes de cara al nuevo curso.
3. Elaborar una planificación para el curso, identificando las estrategias para el cumplimiento de los objetivos propuestos.
4. Fijar horarios, incluyendo periodos de descanso.
5. Crear hábitos de rutinas diarias.
6. Revisar los espacios y materiales dedicados al estudio.
7. Fomentar la motivación y la autoestima.
8. Colaborar con el centro educativo, abriendo canales de comunicación con los docentes.
9. Usar la agenda.
10. Despertar la curiosidad y el interés de los alumnos por el aprendizaje.

### 3.5 CONSIDERACIONES FINALES.

En la actualidad, el FE, genera interrogantes entre los organismos e instituciones y entre la comunidad educativa sobre cómo afrontarlo. Este fenómeno hace proliferar programas y mecanismos específicos que tratan de promover estrategias efectivas para su abordaje. A lo largo de este capítulo, se han descrito las políticas y medidas desarrolladas para erradicarlo tanto a nivel europeo, como en el ámbito español, y en la Región de Murcia. Se evidencia por tanto la necesidad de examinar los programas y mecanismos existentes, en un marco en el que es prioritario que las Administraciones y los distintos sectores, configuren un Sistema Educativo flexible y de calidad, que dé respuesta a los retos que se plantean actualmente. Los informes y la literatura al respecto,

confirman que reducir los índices de FE, y en consecuencia, de AET, facilita procesos de cohesión social y, reafirma el derecho de los jóvenes a la Educación, frenando posibles mecanismos de exclusión educativa.

En Europa, se avanza hacia la creación de vínculos más estrechos entre los Sistemas Educativos y el acceso al mercado laboral. Por ello es preciso realizar acciones conjuntas que contribuyan a que la UE y sus Estados miembros generen altos niveles de cohesión social, empleo y productividad. Los países europeos, para impulsar su crecimiento e incrementar su competitividad, progresan hacia la modernización de los Sistemas Educativos para crecer en calidad y eficiencia.

Así, conforme a los objetivos pactados en la “EE 2020”, las políticas de educativas europeas deben facilitar que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias sociales, económicas o personales, alcancen y desplieguen a lo largo de toda su vida competencias profesionales concretas y generales que garanticen su empleabilidad, mediante el aprendizaje continuado.

A nivel europeo, aunque el progreso es visible, todavía existe un número considerable de jóvenes con niveles de competencias e índices de finalización de estudios muy bajos. Esta tendencia presiona para conseguir mejoras y desarrollar reformas para brindar una Educación acorde con las necesidades de los estudiantes y las economías, así como de las sociedades futuras. FE y AET surgen unidos y se configuran hoy en día, como dos de los grandes desafíos a abordar en ese proceso de mejora.

Trabajar en esta línea, requiere de políticas educativas que apuesten por el progreso. Algunos de los objetivos más importantes a nivel europeo son:

- Asegurar la calidad y equidad en Educación.
- Promocionar la formación para el futuro de los jóvenes.

En el ámbito europeo, las medidas que garanticen la equidad y la calidad deben impulsar las competencias de sus estudiantes para avanzar hacia el bienestar y contribuir al crecimiento económico. Las estrategias empleadas para realizar este proceso se basan en:

- Incentivar políticas para el cuidado de la primera infancia.
- Mejorar el nivel mínimo de Competencias Básicas.
- Promover políticas que impulsen Sistemas Educativos más inclusivos.

En general, estas medidas se convierten en mecanismos de carácter preventivo, que serán efectivos si están convenientemente enfocados a los alumnos que requieren más atención. Se crea por tanto un marco común de inversión temprana en una Educación de calidad hasta el final de las etapas de la Educación Secundaria, siendo una de las políticas que se proponen actualmente como más rentables.

En este sentido, promocionar la formación para el futuro de los jóvenes en los países europeos, supone que los estudiantes adquieran las competencias exigidas para entrar en el mercado laboral. La Educación Secundaria Superior, la F.P. y la Educación Terciaria, abordan las necesidades educativas actuales con el objetivo de formarlos y adentrarlos en el entorno profesional. Para este proceso se dedican esfuerzos que refuerzan la evolución entre niveles educativos y mercado laboral, a través de una serie de medidas como:

- Finalización positiva de la Educación Secundaria Superior.
- Desarrollo de políticas de Prevención del AET.
- Fomento de la F.P.
- Desarrollo de la Educación Terciaria.

Estas medidas apuestan por adecuar a los jóvenes a las necesidades del mercado del trabajo, desarrollando acciones para evitar que abandonen el Sistema Educativo. Uno de los propósitos de las políticas europeas es llegar a reducir la tasa de AET por debajo del 10% en 2020. Cada país europeo adaptará este objetivo a sus prioridades, desarrollando mejoras estructurales a partir de las necesidades de sus Sistemas Educativos. Este proceso, genera que actualmente se realicen inversiones destinadas a la promoción de la Educación Secundaria Superior y la F.P. El caso concreto de la F.P., adquiere especial relevancia, ya que cualifica a los estudiantes con formación académica específica para desarrollar las competencias necesarias, que le van a facilitar la inmersión en el mundo profesional y en una mayor competitividad económica. Asimismo, la expansión de la Educación Terciaria, proyecta mejorar la conexión entre la Educación y el mercado laboral, optimizando el acceso social a la Educación, al mismo tiempo que satisface necesidades de formación práctica.

En España, y a la luz de los datos que arrojan los estudios sobre nuestra situación educativa, el abordaje del FE y del AET, requiere de actuaciones

preferentes, así como de políticas transversales que den respuesta a los problemas acuciantes que se derivan de ellos. Lo que hace singular el escenario educativo español, es que nuestros jóvenes, presentan dos situaciones de partida distintas. Los que han abandonado el contexto académico sin lograr el título de graduado en E.S.O. y los graduados que no continúan con estudios ulteriores.

Profundizar en las posibles soluciones de esta problemática para garantizar la permanencia exitosa en el sistema, así como la reincorporación a la Educación de los alumnos que han salido de él, requiere de la revisión de las medidas y programas desarrollados en los últimos años en nuestro país. Dos momentos políticos se convertirán en marcos de referencia en el Sistema Educativo español: los Programas de Cooperación Territorial desarrollados a partir de las Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo de 2009, sobre un Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la formación (“EE 2020”) y las premisas del Pacto Social y Educativo de 2010. Estos serán puntos de inflexión para el progreso hacia los objetivos y compromisos europeos propuestos para 2020.

Los objetivos fijados a través de estas medidas, se fundamentan en perfeccionar el horizonte de formación de la población en conjunto; de los jóvenes en edad escolar y de los adultos. Por otra parte, será necesario promover, en todas las etapas y niveles educativos, la excelencia. De sus propuestas nacerán conclusiones y programas educativos vigentes en la actualidad, por la necesidad de garantizar, en el conjunto del Estado español, la homogeneidad y la calidad educativa. En este momento, a partir de la reforma del Sistema Educativo propuesto por la L.O.M.C.E. (2013), se traza un marco de estabilidad general que persigue el progreso ante los retos que aquejan al escenario educativo español.

La tasa de AET, empleada como indicador comparativo con Europa, nos sitúa como líderes (18.9%) ya que superamos el 10% de la UE y nos alejamos del objetivo nacional (15%) fijado por Bruselas para 2020. En España, la población con bajo nivel formativo está particularmente afectada por el desempleo, más que en la mayoría de los países europeos. Por tanto, se dedican esfuerzos para fortalecer las competencias clave de los estudiantes y dar mayor respuesta a las necesidades del mercado laboral frente a los desafíos europeos.

España, fiel a los objetivos de la “EE 2020” elabora proyectos que favorecen la reducción del AET, a través de estrategias globales. A lo largo de los últimos

años, las Administraciones educativas de las distintas CC.AA., han desarrollado múltiples medidas para reducirlo. Esto requiere de la colaboración intersectorial basada en políticas que logren la orientación y recuperación de los jóvenes que ya están fuera del sistema. En consecuencia, avanzar hacia una Educación de calidad requiere de intervenciones que se fundamenten en los siguientes objetivos:

- Optimizar los resultados educativos (tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes, como en la de titulados en E.S.O. de conformidad con criterios internacionales).
- Fortalecer el ánimo emprendedor de los alumnos.
- Minimizar la tasa de AET.
- Fomentar la empleabilidad.

Bajo el prisma de estos objetivos, el Programa Nacional de Reformas de 2016, elaborado por el Gobierno de España, con el fin de progresar en la reducción del FE y el AET, avanza en la implementación de diferentes medidas, entre las que destacan:

- Reforma educativa de la Educación Primaria, E.S.O., F.P. y Bachillerato.
- Reducción del AET 2014-2020.
- Sistema dual de F.P.
- Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En este marco político, el Plan para la reducción del AET 2014-2020, trata de apoyar la reincorporación a la Educación de los alumnos que han salido del Sistema Educativo. Este programa vigente desde 2008, despliega medidas de actuación organizadas en tres grandes bloques: Prevención, Intervención y Compensación. Se trata de generar estrategias de recuperación para la Educación y la formación, con la intención de mejorar la competitividad y la empleabilidad de los jóvenes, favoreciendo al mismo tiempo la aprehensión de las competencias precisas para su desenvolvimiento laboral. Actualmente, los procesos de descentralización marcados por las CC.AA., requiere que cada una de ellas realice los ajustes convenientes a un mayor nivel de concreción, en función de sus particularidades.

En la Región de Murcia, las políticas educativas que se desarrollan tratan de aumentar la calidad educativa y promover una mejora en los procesos de

aprendizaje. La Consejería de Educación, Juventud y Deportes desarrolla Planes Regionales de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar para atender a la realidad educativa y social en sus aulas. Protocolos de prevención, seguimiento y control marcarán sus actuaciones para brindar una nueva oportunidad a aquellos estudiantes que dejaron el Sistema Educativo o a los que se han apartado un tiempo de él. Del mismo modo, el Programa “Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa” pretende promover el aprendizaje a lo largo de la vida, el éxito de todos los alumnos y la continuidad en los estudios superiores. Significa, en suma, trabajar hacia la excelencia como garantía de equidad y calidad; principios indisolubles de los que deben beneficiarse todos los estudiantes.

En definitiva, centrar el foco de mejora en la calidad de la Educación, se convierte en elemento esencial para que los Sistemas Educativos transformen su modelo de crecimiento, superando los actuales desafíos que la aquejan. Esto requiere del desarrollo de políticas educativas que refuercen la preparación del alumnado, para adaptarse a las situaciones que provoca la sociedad del conocimiento y, participar de manera activa en la vida social, cultural y económica.

## **CAPÍTULO IV. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR**

### **4.1 INTRODUCCIÓN.**

En capítulos anteriores, se exponían las dificultades que existen hoy en día a la hora de delimitar conceptualmente el fenómeno del FE. Asimismo, se han descrito los inconvenientes y limitaciones que genera en la población que lo padece. En España, en el proceso de acercamiento a los objetivos establecidos por la “EE 2020”, se configuran políticas que tratan de erradicar dicho fenómeno. Ante este panorama, la diversidad del aula no pasa inadvertida, de ahí que sea necesaria una atención de calidad que atienda a las demandas de la realidad educativa.

Se dedica un primer apartado de este capítulo, a realizar una descripción del concepto de diversidad. El carácter abierto y dinámico que entraña su conceptualización, trata de responder a las necesidades de la población en función de sus características. Entendida como cualidad objetiva e intrínseca de los grupos humanos, es fruto de las manifestaciones de la pluralidad que la constituyen. A lo largo de la historia la sociedad ha respondido a las diferencias en función de las características sociales, económicas y culturales de la época. Esta idea asocia el concepto de diversidad a múltiples valoraciones que dependen del marco o contexto en el que se circunscribe, manifestándose en la mayoría de ocasiones como un obstáculo (Santos Guerra, 2011). Cobra fuerza por tanto la idea de que en el ámbito educativo existe una variabilidad innata, a la que se debe brindar una atención de calidad a lo largo de toda la escolaridad (Echeita, 2006). El camino recorrido hasta llegar al momento actual ha sido largo y no exento de dificultades. Para que la atención a la diferencia se convierta en Educación, han tenido que cambiarse actitudes y modos de pensar. Por tanto, el carácter universal de la Educación y la búsqueda de la igualdad educativa, se proclaman en principios propios del Sistema Educativo que llegan a todos los niveles de la población. Estos adquieren sentido en forma de propuestas educativas, a través de la atención a la diversidad.

En un segundo apartado, se describen los diferentes modelos y marcos normativos desde los que se ha tratado y entendido la diversidad, paralelamente a su proceso de conceptualización terminológica. Profundizar en ella, supone además de ahondar en su delimitación, examinar su progresión histórica y social. La atención prestada a una población diversa a través de la historia, ha sido bastante inestable. El tratamiento de la diversidad educativamente hablando, experimenta con el paso de los años un cambio progresivo, que pasa por un modelo sustentado en la eliminación y/o segregación a partir de las diferencias existentes, hasta llegar al enfoque que actualmente conocemos como Educación Inclusiva.

En un tercer apartado, se detallan los perfiles que definen la diversidad del alumnado. Esta no puede interpretarse en clave única ni preferente de dificultades de aprendizaje, sino que además deben ser consideradas las características individuales de forma prioritaria con el objetivo de que el aprendizaje sea efectivo. La actual normativa del Sistema Educativo español, regula un modelo que ordena la atención a la diversidad y que toma en consideración a los estudiantes que durante una parte de su escolarización, o a lo largo de toda ella, precisan de una atención educativa diferente a la ordinaria.

Se continúa, en un cuarto apartado, exponiendo la actual respuesta a la diversidad en la E.S.O. En esta etapa educativa, la atención a la diversidad debe aunar el principio de una Educación común hacia todo el alumnado, de modo que se habilite a los centros para asumir las medidas curriculares y organizativas que resulten más adecuadas a las características de sus estudiantes, de forma flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Atender a la diversidad en esta etapa, reclama tomar como referencia los propósitos y metas a alcanzar en la misma, valiéndose además, de las premisas fundamentales por las que se rige para cumplir con los principios de equidad e igualdad de oportunidades. A partir del marco normativo actual, se describen los programas y medidas destinados a atender esta etapa educativa.

Se dedica un último apartado a profundizar en la Relación Educativa, como eje transversal que da respuesta a la diversidad. Se explica la evolución que experimenta durante el transcurso de la historia, lo que origina diferentes tipos de relaciones educativas, en función de los modelos pedagógicos bajo los que se circunscribe en cada momento. Se exponen aquellos que han supuesto mayor

impacto en la forma de concebir y practicar la Educación. Desde el modelo de enseñanza Tradicional, presente desde siempre en la Educación, el modelo de la Escuela Nueva y el de Aprendizaje por Competencias, hasta el actual Modelo de Aprendizaje mediante las Tics. La Relación Educativa entre alumno y profesor, se comprende como compromiso de correspondencia en el que cada una de las partes implicadas debe asumir su papel, y de la que emergen al mismo tiempo unos valores irrenunciables que la identifican. Igualmente, de esta interacción surge un componente ético-moral inevitable: la Ética Profesional Docente. Finalmente, se reflexiona sobre el rol del docente de Educación Secundaria en el abordaje del FE, a la vez que se analiza la relevancia de su desempeño profesional como elemento clave en la consecución del éxito educativo del alumnado.

#### 4.2 CONCEPTO DE DIVERSIDAD.

El concepto de diversidad representa toda una contextualización socio-histórica que nace de la misma concepción del ser humano. Con el transcurso del tiempo, este término ha evolucionado de forma vertiginosa hasta alcanzar el significado de cómo se percibe en la actualidad. Hoy en día, se nutre de una transformación ideológica y cultural constante que requiere de la conciencia social, así como de un exhaustivo análisis para comprender lo que la sociedad contemporánea reclama (Artavia-Aguilar y Campos-Hernández, 2016).

Ante una sociedad diversa, la población presenta como característica fundamental, la diferencia. Conceptualmente la diversidad supone variedad y discrepancia. Existen semejanzas entre las personas, aunque una infinidad de diferencias personales e individuales van a delimitar a cada uno como ser único y diferente a todos los demás. Castaño (2010) confirma que el carácter dinámico y abierto que conlleva el concepto, intenta responder a las necesidades de los alumnos en función de sus diferencias. Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un significativo reto para los Sistemas Educativos. Estos difícilmente podrán desarrollar una interacción positiva que forje el conocimiento entre sus alumnos, ni la aprobación y estimación del resto de la comunidad educativa, si se da prioridad a la asimilación de las diferencias frente a su inclusión en el sistema (Arnaiz y De Haro, 2004; Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007).

Numerosas variables pueden originar la diversidad. Algunas de ellas, de no ser tratadas como se merecen, corren el riesgo de convertirla en desigualdad. En especial, aquellas que se concentran en la misma persona y que se vinculan estrechamente con el contexto socioeconómico y cultural en el que viven. Para Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) la Educación nunca debe ser encubridora de procesos sociales causantes de desigualdad, sino todo lo contrario. Por tanto es imprescindible que todos y cada uno de los jóvenes de un país, dispongan del mejor proyecto de vida que puedan lograr. Todo ello mediante un correcto tratamiento de las posibles diferencias individuales y sociales.

Un planteamiento previo a la hora de discutir sobre la diversidad requiere detenerse en examinar que lo diferente genera complementariedad, del mismo modo que enriquece la vida humana. Aunque siguiendo a Castaño (2010) lo que realmente empobrece es que el “ser diferentes”, implique mecanismos de desigualdad, injusticia social y ausencia de equidad. La diversidad es una de las peculiaridades de la condición humana que se muestra tanto en las maneras de pensar, como en las formas de vida y las conductas de las personas. De hecho, está presente en todos los ámbitos que nos rodean, a nivel personal, laboral, social, económico y cultural.

Este término adopta diversas connotaciones según la intencionalidad perseguida y el marco o contexto en el que se asienta. Es un concepto ideológico, que abarca infinidad de circunstancias sin referirse a las carencias y sí a la idiosincrasia y peculiaridad de cada persona, con sus fortalezas y debilidades, con rasgos exclusivos que la hacen ser insustituible. Según Jiménez (2003), el concepto de diversidad:

Acoge a todo ser humano, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes socioeconómicos elevados hasta los que se mueven en contextos desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas (p.74).

La diversidad como concepto, se vincula directamente con la identidad de cada persona, al mismo tiempo que forma parte de la idiosincrasia de cada uno. En el ámbito educativo, el alumnado presenta diferencias a lo largo de un continuum de características físicas, emocionales, intelectuales y socioculturales. Desde este escenario conceptual se presentan con dificultades o limitaciones más

o menos graves, o con un talento extraordinario. En este sentido, se acoge su comprensión desde la individualidad, rechazando la postura de las discrepancias individuales como la expresión de una patología de la persona. Existen multitud de necesidades educativas que son acompañadas de diversas variables: “sexo, edad, capacidad, motivación, intereses, momento madurativo, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo o nivel socioeconómico” (Garanto, 1994, p.19). Todas ellas combinadas de un modo original, hacen a cada persona irremplazable de forma única (Arnaiz, 2005; Domínguez, López y Vázquez, 2016; Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012; Sánchez, 2007).

En la actualidad, la diversidad tiene un enorme impacto en el contexto educativo, debido a que es en este escenario en el que se dan de forma estable y perdurable, manifestaciones de la pluralidad del alumnado que la constituye. La escuela debe estar abierta a la aceptación de cada uno con sus particularidades, ofreciendo una respuesta a las necesidades diferenciales que proporcionen una igualdad de oportunidades factible (Ramos, 2012).

Siguiendo a Echeita (2006) merece la pena la atención al hecho de que, la diversidad es una cualidad objetiva y específica de los grupos humanos, debido a que cada persona tiene una forma especial de sentir, de actuar y de pensar. Esto es independiente de que a nivel evolutivo, se desarrollen unos patrones conductuales, cognitivos y afectivos con ciertas similitudes. Esta variabilidad unida a las características particulares de cada uno, genera pluralidad de circunstancias, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se distancian de la normalidad. La globalización que vivimos en este momento, requiere del dominio de modelos culturales, políticos y económicos. Además, ser diverso, puede ser el sello de distinción tanto de forma grupal como individual. Por eso no es de extrañar que la diversidad se asocie con la posibilidad de la inclusión de grupos variados, bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos (Alegre y Villar, 2015; Ramos, 2012).

Echeita (2006) expone que, ante una población heterogénea, existe una variabilidad natural a la que se debe prestar un tratamiento de calidad a lo largo de toda la vida académica. Esta perspectiva, amplía la visión que vincula el concepto de diversidad únicamente a los colectivos que tienen unas particularidades que requieren un diagnóstico, y una atención por parte de profesionales especializados. Aunque este autor también advierte que, la

conceptualización de diversidad conlleva asociadas distintas connotaciones de forma inherente. De hecho, puede ocurrir que la diferencia adquiera carácter negativo a través de las valoraciones que se realizan sobre ella. En el aula, todos los alumnos y alumnas son distintos, pero algunos de ellos pueden ser considerados diferentes no tanto por su diversidad concretamente, sino por las apreciaciones que solemos hacer, y que en algunos casos pueden estar cargadas de evaluaciones negativas.

Añade Santos Guerra (2011) que frecuentemente se ha considerado la diversidad como un obstáculo. A lo largo de la historia educativa se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles, y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia por exceso o por defecto muy acusada. Del mismo modo, este autor puntualiza que la falta de preocupación por las diferencias, no es sólo un obstáculo didáctico sino también una transgresión a la justicia, de hecho confirma que la desatención hacia las diferencias, convierte las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje. En esta línea, Ramos (2012) destaca que, la diversidad entendida desde una perspectiva operativa a nivel de aula, entraña la percepción de que en ciertos contextos marginales o desfavorecidos, aumentan las dificultades para conservar el control de la conducta de los alumnos, y que la convivencia diaria se complica en los centros educativos.

En este sentido, los profesores aprecian la diversidad como una desconexión del estudiante dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar. Ante la presión por conseguir ciertos niveles de éxito en los resultados académicos cuando las exigencias curriculares no son alcanzadas, ineludiblemente emergerán diferencias. Es en este marco, donde el concepto de diversidad se relaciona con bajo rendimiento escolar según los patrones de aprendizaje exigidos, indicador que se vincula directamente con el FE. Si se demanda por igual a quienes son originariamente diferentes, se genera inapelablemente la desigualdad. Del mismo modo si se ignoran las singularidades de cada uno, el contexto educativo favorece el éxito de los que disponen del capital cultural y lingüístico, construyendo el fracaso académico de los que no poseen el bagaje apropiado. Desde esta perspectiva, el FE es atribuido a la ineptitud de los alumnos y no a la incompetencia de la escuela. Es decir, el

entorno educativo en su empeño de enseñar, bloquea la necesidad de aprender de sus estudiantes (Santos Guerra, 2011).

Otros autores como García (2002) evidencian que, continuamente, la diversidad se asocia a la dificultad tanto de los alumnos por salirse de la norma, como del tratamiento que se les da, perdiendo validez al no adecuarse a las diferencias de cada uno. De forma habitual se han diseñado mecanismos para homogeneizar los grupos en un intento de mejorar la eficacia escolar, como estrategia para atender la diversidad. Sin embargo, se confirma que los estudiantes se diferencian entre sí en numerosas características, que reflejan tanto aspectos individuales como socio-culturales.

Según Ramos (2012) hoy en día, la universalización de la Educación unida a la prolongación de la etapa obligatoria, aumenta ineludiblemente la heterogeneidad en los centros escolares. En este contexto, el concepto de diversidad, es entendido en función de la existencia o no de vías alternativas de formación que hay que seguir. Por tanto, el carácter universal de la Educación, y la búsqueda de la igualdad educativa, se convierten en características que envuelven a todos los sectores de la población y en principios propios del Sistema Educativo. Estos se consolidan adquiriendo sentido en forma de propuestas educativas, como es el caso de la atención a la diversidad. En relación a esta idea, Martínez et al. (2010) manifiestan que hablar de diversidad engloba a todo el alumnado, al mismo tiempo que demanda del docente el desarrollo de actuaciones que se adecúen a las necesidades de cada estudiante, empleando todos los recursos disponibles, tanto personales como materiales y organizativos.

En consecuencia, el concepto de diversidad adquiere un matiz de trascendencia fundamental en todas las intervenciones de las Ciencias Sociales, la Pedagogía, los cambios ideológicos, políticos, los factores culturales, económicos y sociales. Se abre así un nuevo paradigma de trabajo y de estudio relacionado con esta área de la vida humana, que se visualiza en la organización de nuevos paradigmas sociales. Estos tratan de responder al carácter dinámico y abierto en el que se fundamenta la diversidad, a la vez que se orientan a atender las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias (Arnaiz, 2012; Moliner et al., 2012).

### 4.3 MODELOS TEÓRICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Una de los distintivos que definen a la sociedad contemporánea, es el proceso continuo y acelerado de transformaciones del que forma parte. El desarrollo tecnológico y científico, y los avances en comunicación y movilidad desembocan en la cultura de la globalización. Es ante esta realidad, en la que las personas con diferentes habilidades, experiencias, ideas, grupos sociales, culturas y costumbres, constituyen una sociedad en la que se hace indispensable convivir con el respeto a la diversidad (Artavia-Aguilar y Fallas, 2012; Castaño, 2010; Dietz, 2012; Roselló, 2010).

En este sentido, Castaño (2010) argumenta que el escenario educativo no debe ignorar la pluralidad como característica distintiva de las sociedades actuales. Los diversos contextos educativos se abren a la diversidad si reconocen las peculiaridades de cada uno, y las cultivan para el crecimiento personal y colectivo de las personas. Educar en la variedad conlleva pensar en una escuela ecuánime, que incorpore las diferencias y aise las desigualdades, en un entorno de oportunidades donde no tenga cabida la exclusión social. Por tanto, consiste en dotar a cada uno de lo más productivo, en beneficio de su desarrollo a partir del momento educativo en el que se encuentre.

Profundizar en la diversidad supone además de ahondar en su delimitación, analizar su desarrollo y evolución. La atención prestada a una población diversa a través de la historia ha sido bastante inestable. A lo largo de los años, se han realizado cambios que aumentan las oportunidades para vivir una vida con y como los demás. Pero la Educación ha estado durante mucho tiempo fuera de alcance para ellos. El desarrollo de la respuesta educativa para una población diversa, no puede desligarse de sus antecedentes históricos y de sus particularidades específicas. Por ello debe ser examinada dentro de su contexto educativo, social, político y económico (Torres, 2010).

El tratamiento de la diversidad educativamente hablando, evoluciona a nivel histórico, desde un modelo apoyado en la eliminación y/o segregación de las diferencias existentes, hasta desembocar en una perspectiva fundamentada en el concepto de Educación Inclusiva. Este aboga por garantizar los derechos humanos básicos de todas las personas, al margen de sus características personales y/o sociales. Los cambios sociales son viables hoy en día, gracias a la

colaboración y el esfuerzo de toda la población, el fortalecimiento de la democracia y de los Sistemas Educativos contemporáneos, así como por el progreso de la ciencia. Asimismo es preciso partir del momento psicopedagógico y didáctico en el que nos encontramos, para comprender la evolución de la diversidad (Artavia-Aguilar y Fallas, 2012; Castaño, 2010).

En los siguientes apartados, se describen los diferentes modelos y marcos normativos desde los que se ha tratado y entendido la diversidad paralelamente a su proceso de conceptualización terminológica, a la vez que se realiza un breve recorrido por su evolución histórica y social.

#### **4.3.1 La Educación Especial en sus orígenes.**

Tanto el concepto, como el nombre para referirnos a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, han ido evolucionando a través de la historia de forma paralela con el cambio de los distintos Sistemas Educativos. Aunque historia propiamente educativa de la Educación Especial no ha existido, sí se puede conocer cómo ha sido tratado el tema y reflexionar sobre las actitudes sociales cronológicamente hablando. De hecho, la Educación Especial como disciplina y praxis que engloba las distintas deficiencias, así como su evaluación y tratamiento, es relativamente reciente. Desde sus orígenes, ha recorrido un largo camino hasta situarse en el modelo vigente centrado en una Escuela Inclusiva (González, 2007; Sánchez-Palomino y Torres, 2002).

Remontando hacia la Antigüedad Clásica, Colmenero (2015) describe que la variedad de realidades y circunstancias que podían presentar las personas con minusvalías físicas, psíquicas y sociales, eran percibidas desde dos perspectivas diferentes:

- a) Una primera, fruto del oscurantismo y superstición que rigió buena parte de las culturas antiguas. En esta época, la principal respuesta hacia las personas con discapacidad se apoyaría en la indiferencia. El déficit era asumido como un castigo, desarrollándose rituales relacionados con la magia junto a prácticas que se realizaban como alternativa y solución de problemas.
- b) La segunda perspectiva más científica y natural, concebía las deficiencias como patologías internas del organismo. Diversos médicos y filósofos a

través del naturalismo psiquiátrico, pretenderán eliminar la voluntad mágica como responsable de las alteraciones de las personas.

Posteriormente, durante la Edad Media, la atención hacia la población con alteraciones, origina la construcción de asilos y hospitales de carácter religioso, al mismo tiempo que la Inquisición se encargará de apartar a los considerados distintos. De este modo, los que tenían algún hándicap sensorial de tipo visual se dedicarán a la mendicidad o a trabajar en atracciones degradantes. En esta época nacerán determinadas agrupaciones como mecanismos de prevención social, encargadas de ayudar a estas personas en caso de enfermedad, invalidez, vejez o muerte. La situación del discapacitado en este momento histórico, conlleva multitud de prejuicios al contemplarse como personas privadas de inteligencia, por la ausencia de comunicación con el resto de la comunidad (Colmenero, 2015).

La mayoría de la población afectada por alteraciones mentales será integrada en el mundo laboral por la urgencia de mano de obra barata y no cualificada. Se crearán instituciones dónde convivirán enfermos mentales con diversos grados de afectación. Se construye en Valencia en 1409, el primer hospital psiquiátrico de Europa con el fin de reincorporarlos a la sociedad. En los últimos siglos de la Edad Media, los poderes públicos trabajarán a favor de mejorar las condiciones de las personas con alteraciones mentales, cuyas familias no podían responder por ellos. En este período, es interesante citar a Juan Luis Vives (1492-1540) en el ámbito de la Pedagogía, que apuesta por la Educación Especial organizada en centros específicos. Este autor defiende que, desde estas instituciones la intervención estaría más acorde con las demandas y las necesidades particulares de cada persona. Aunque lejos de reflejar una preocupación por las necesidades particulares, la Educación Especial se verá impulsada por un deseo de control social. Se plantea su tratamiento desde una concepción altruista ante la pluralidad de personas con deficiencias, aunque serán segregadas en instituciones específicas (Colmenero, 2015; Guirado y Sepúlveda, 2012).

#### **4.3.2 Institucionalización de la Educación Especial.**

Posteriormente, en el siglo XVI, en pleno apogeo renacentista, se hacen algunos intentos educativos empezando a darse un trato más humanitario a las

personas diferentes, en al menos alguna discapacidad como por ejemplo, la sensorial, potenciando al mismo tiempo sus habilidades. Más tarde, en el siglo XVIII, se empieza a trabajar con niños ciegos, creándose en París el primer instituto para atender a esta población. En esta época, los poderes públicos dedican su atención a la infancia y a su derecho legítimo a la Educación de forma prioritaria. Esta responsabilidad favorece el origen de la obligatoriedad de la enseñanza, que queda recogida mediante la Constitución de Cádiz de 1812 (Guirado y Sepúlveda, 2012).

En este momento histórico si se indaga en el tratamiento educativo de niños y niñas, merece especial atención la manifestación del movimiento “Naturalismo Pedagógico.” Esta corriente facilita la educación de toda la población infantil, además de los que están afectados por algún tipo de deficiencia. La Educación se irá sustentando paulatinamente sobre el respeto al desarrollo individual y sobre la Psicología Evolutiva del niño, con el objetivo de mejorar su proceso de adaptación. En este sentido, se procurará optimizar la Educación Infantil, mediante estimulación sensorial, donde entrarán los denominados “anormales”. La contribución al campo de la Educación Especial, estará estrechamente relacionada con la importancia que se le concedió a la evolución psicológica y al progreso del lenguaje en la enseñanza habitual (Colmenero, 2015).

Aunque la base de la Educación Especial se vincula directamente con el campo de la Medicina, es a través de diversos profesionales como se promueve la investigación de las clasificaciones y la atención médica de los trastornos mentales. En esta etapa se impulsa la Educación Especial, reforzando la Educación de niños con sordera e incluso vislumbrándose la diferencia entre el retraso y la enfermedad mental. Es importante subrayar también los métodos pedagógicos de María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932), que colaboraron en incorporar disciplinas como la Didáctica y la Organización Escolar, así como algunos principios resultantes de la Medicina, la Psicología y la Sociología. Se trata de crear una orientación educativa que dé protagonismo al origen de las carencias y a las alternativas que aportan los métodos pedagógicos. De este modo, se realiza un gran paso en la consideración de la población con alteraciones, así como hacia el avance en la atención a la Educación en general y a sus instituciones (Torres, 2010; Villa, 2007).

A finales del siglo XIX y principios del XX, sucede un hecho que condiciona acentuadamente el progreso de la Educación Especial. El comienzo de la obligatoriedad de la enseñanza en los países industrializados, supone que todos los alumnos deben estar escolarizados dentro del Sistema Educativo ordinario. Paralelamente, se configura un Sistema Educativo especial, que acoge a los estudiantes que presentan alguna deficiencia. Aparece un régimen educativo dual, que entraña el riesgo de aislar a los niños con alguna carencia de los centros educativos ordinarios a los específicos. En consecuencia, entre los años 50s y 60s se origina la institucionalización de la Educación, siguiendo el planteamiento clínico-segregador de la etiquetación de los alumnos. Al mismo tiempo, se reafirma la Pedagogía Diferencial y la Pedagogía Terapéutica, como disciplinas que se encargan de resolver y rehabilitar los conflictos que presenta el alumnado en la escuela (Colmenero, 2015; Torres, 2010).

La Educación obligatoria se impone a toda la población infantil, lo que incrementa una proporción considerable de ellos que sin mostrar determinadas carencias son denominados como “débiles mentales y no educables”. Ante el desprecio que el Sistema Educativo muestra hacia la población que se separa de los estándares establecidos, la institucionalización aparece como la propuesta más efectiva. Claramente se configuran dos grupos totalmente diferenciados: los que desarrollan su aprendizaje adaptados al Sistema Educativo (“normales”) y a los que se atiende directamente a través de centros especializados de Educación Especial (“anormales”) (Colmenero, 2015; Páez, 2010; Pérez, 2014; Villa, 2007).

En este período, se solicita la apertura de instituciones médico-pedagógicas, para prestar atención a las personas con algún déficit. La segregación se argumenta desde las premisas de la disciplina positivista, a la vez que se contemplan dos tipos de respuestas sociales claramente adversas hacia las personas con deficiencias: por una parte, se admite la necesidad de dotarlos de apoyo y Educación, aunque por otro lado, existirán defensores de que su conductas deben ser erradicadas, a la vez que se configuran como una amenaza para toda la sociedad (Torres, 2010).

A pesar de existir una realidad adversa durante esta etapa, las aportaciones pedagógicas que se hacen a la Educación de los niños con dificultades, serán extraordinarias, siendo los maestros los que realicen progresivamente acciones hacia esta población, y que hasta entonces eran propias del ámbito médico. La

Educación Especial se irá construyendo como una disciplina orientada a alumnos que muestran deterioros, cuyos déficits son tratados de forma aislada respecto a los demás alumnos, además de implantarse una escolarización que separa de la Educación ordinaria a las personas con deficiencias. Se marcarán objetivos propios con técnicas concretas, siendo prioritaria la mediación de profesores especialistas. Estas disciplinas serán fundamentales para solucionar y reparar los conflictos que presentaban estos alumnos en los centros educativos (Colmenero, 2015; Torres, 2010).

Por otra parte, en esta época, se impone la necesidad de realizar una reflexión sobre los modelos con los que convive la Educación Especial. El marco subyacente a la institucionalización de la discapacidad, se verá impregnado por las directrices del modelo médico, el psicométrico, el conductista y el cognitivo. La Educación Especial se organiza como categoría compleja, orientada a procedimientos que determinarán que las personas discapacitadas vivan en circunstancias llenas de provisionalidad y de conflicto con el poder y la autoridad, debido a los déficits que presentan. En el ámbito educativo, se aplicarán pedagogías psicológicas fundamentadas en enfoques funcionalistas que abogan por una realidad independiente a las personas, defendiendo que son estas las que se tienen que adaptar a ella. Ante este escenario, se inician nuevos movimientos que cuestionan los razonamientos de la segregación a favor de procesos de normalización y democratización (Torres, 2010; Torres, Colmenero y Hernández, 2008).

#### **4.3.3 De la Atención Segregada a la Normalización.**

A partir de la década de los 60s y los 70s, se cuestiona la efectividad de la institucionalización, poniéndose de manifiesto que este modelo no es el más conveniente para la población con algún tipo de discapacidad. Serán múltiples los hechos que originen un cambio significativo en el tratamiento educativo de la Educación Especial, debido a la promoción que se hace en este periodo de los derechos humanos (Torres, 2010).

En esta etapa, las familias y las propias personas con discapacidad liderarán movimientos asociativos. Estos reclaman la escolarización en centros ordinarios, a través de la creación de clases especiales, cuestionando la segregación en

fundaciones especializadas. Se conforma una mayor confianza en la capacidad de aprendizaje del alumnado con deficiencias, lo que anuncia un cambio y acredita que la inteligencia no viene determinada por la herencia o el ambiente. Se consolida de este modo que el cociente intelectual de muchas personas, se puede perfeccionar exponiéndolas a mejores circunstancias ambientales. El retraso mental deja de comprenderse como un rasgo determinante, y empieza a entenderse como el producto de la asociación entre la persona y el medio, considerándose este último como factor enriquecedor del desarrollo (Verdugo y Schalock, 2013).

La etapa de la Normalización viene caracterizada por un estrecho vínculo entre la Educación Especial y la Didáctica, así como por un fuerte distanciamiento del modelo psicológico. De acuerdo con Torres et al. (2008) la escuela reconoce su deuda con ella, por lo que se cuestiona la Educación Especial segregada en centros específicos, haciendo suyos todos los grandes problemas de ésta, “la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la escuela, el currículum, la organización escolar y la formación de los profesores” (p.72).

En cuanto a los paradigmas teóricos que fundamentan la Educación Especial en la época de la Normalización, existe una evolución continua respecto a los parámetros desarrollados durante el proceso de institucionalización (modelo médico, psicométrico, conductista y cognitivo). A partir de este momento, el modelo constructivista/holista asume como reto superar los reduccionismos anteriores. Se evoluciona hacia la construcción de nuevos significados en los que el alumno aprende dentro de su ámbito de conocimiento, lo que supone la modificación del sentido del aprendizaje. Por tanto, los aprendizajes que se programen, deberán enlazar con los que ya se conocen apreciándose como significativos. Comienza a gestarse un cambio de perspectiva, que aleja su foco de atención del déficit para centrarse en los intereses y motivaciones del alumno (Torres, 2010).

Siguiendo esta línea, la UNESCO elabora un informe en 1968, que hace un llamamiento a los organismos públicos sobre la urgencia de desplegar acciones para los niños con minusvalías, proporcionando la igualdad en el acceso a la Educación, y a la integración de toda la población en la vida económica y social. Con este informe se delimitan y definen los principios de la Educación Especial. En España tiene su concreción, a través del Decreto 2925/1965, de 23 de

septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial (B.O.E. núm. 248, 16 de octubre de 1965). Siendo el Patronato Nacional de Educación Especial, el que se responsabilice de todo lo referente a ella (Torres et al., 2008). En este momento, se avanza hacia los principios de la Integración Escolar, partiendo de la heterogeneidad de la población, aunque todavía con resquicios segregacionistas. Se demanda por parte de los sectores afectados la integración efectiva, y es a partir de la L.G.E. (1970), cuando en España se aproxima la Educación Especial al Sistema Educativo, considerándola una modalidad del mismo. En su artículo 49, se define el objetivo de la Educación Especial y en el artículo 51, se establece que la Educación de los deficientes se efectuará en centros especiales cuando sea necesario, originándose la modalidad de aulas específicas en los centros ordinarios (Castaño, 2010; UNESCO, 1994a).

El período de la Normalización, aparece como un intento de solución a los problemas de segregación que sufrían las personas con deficiencias. Las circunstancias que originan esta situación tendrán un carácter más social y político que educativo. En la etapa anterior, ya se había originado una amplia controversia social, lo que desencadena la necesidad de legitimar la igualdad de derechos en el acceso a la Educación, así como fundamentar el derecho de cada alumno a intervenir en la vida académica y social. Normalizar e integrar, se convierte en estos momentos en una tendencia dentro del proceso educativo, sin olvidar que al alumno con dificultades, hay que atenderlo mediante el uso de mecanismos y recursos ordinarios que fortalezcan su progreso. Esta concepción se vincula a actuaciones que afectan al ámbito curricular, organizativo y profesional (Arnaiz, 2011; Torres, 2010).

En consecuencia, en este periodo, la escuela será esencial para la incorporación de la persona a la vida adulta, a la vez que se convierte en el eje fundamental de su desarrollo. Será imposible entender la Educación sin la condición de interactuar con alumnado diverso. Poco a poco, se irá gestando toda una transformación social que facilitará el origen de los principios sobre los que se sustenta la Integración Escolar: Normalización, Sectorización e Individualización. Asumir estos principios y ponerlos en práctica a nivel social y educativo, ha sido un proceso lento y complejo en todos los contextos (Arnaiz et al., 2007; Peñafiel y Torres, 2002; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Torres, 2010).

#### **4.3.4 El proceso de la Integración Escolar.**

El proceso de Normalización descrito a finales de la década de los 70s, origina otros principios de gran relevancia para la Educación Especial y el conjunto de la sociedad, que configuran en la práctica, el desarrollo de los planteamientos ideológicos expuestos. Un requisito de la Normalización según Arnaiz (2003, citado en Torres, 2010) es, promover la integración en la sociedad de las personas con deficiencias que están en edad escolar. Del mismo modo, es preciso impulsar todos los servicios y recursos necesarios que promuevan su desarrollo íntegro. De aquí que, a partir de este planteamiento, emerja el concepto de Integración Escolar.

Se origina un cambio en el concepto de Educación Especial considerado hasta el momento. Anteriormente había existido una concepción médica y segregadora, en la que la deficiencia era considerada como un rasgo innato e inalterable propio de una persona deteriorada por una grave enfermedad, originada por causas orgánicas y en algunos casos por motivos desconocidos. Estos eran aislados de cualquier posibilidad de recuperación a través de una intervención educativa. Entre los años 70s y 80s, se inicia la aprobación de un nuevo concepto propiamente educativo, en el que la Educación Especial será integrada en el sistema a través de programas educativos individualizados, adaptados a las necesidades especiales de cada uno (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

La Integración Escolar será entendida como un proceso por el que se capacita al niño con Necesidades Educativas Especiales a maximizar su potencial y logros personales. Esta realidad, según Marchesi, Coll y Palacios (2009) permitirá que todos los alumnos accedan a las mismas posibilidades educativas en las condiciones más normalizadas posibles, facilitando el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, en pro de que puedan integrarse y participar óptimamente en la sociedad. La Integración Escolar, supone una revolución educativa e innovadora en el tratamiento conceptual de la Educación Especial, en las actitudes del profesorado, de las familias y del alumnado, pero sobre todo, en la praxis educativa de la organización escolar.

En este periodo, es importante mencionar la publicación del Informe Warnock, puesto que introduce cambios importantes en los modos de actuar y de

pensar en el mundo de la Educación Especial. Este informe tiene su origen en el Reino Unido en 1978, fecha en la que dirigido por el Departamento de Educación y Ciencia, se constituye el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes, con el objetivo de estudiar la situación de la Educación Especial en este país. Se produce un cambio educativo y social, con la introducción del concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, lo que supone el progreso hacia una perspectiva más contextual e interactiva de los procesos educativos que afectan a este alumnado. Este nuevo contexto expresa la aceptación de la heterogeneidad, así como el diseño en los centros y en el aula de medidas de atención a la diversidad (Echeita, 2006).

La publicación del Informe Warnock tuvo un gran impacto en el cambio de concepción de la Educación Especial en muchos países, y sin lugar a dudas en España. De acuerdo con las conclusiones que se obtienen de él, Echeita (2006) destaca por su trascendencia las siguientes (p.38):

- a) Aporta una propuesta coherente y sistemática focalizada en el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” no exento de críticas y que hasta el momento eran consideradas como deficiencias.
- b) En lo sucesivo ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable al margen de sus dificultades, por lo que corresponde que sea incluido en la Educación Especial.
- c) Los objetivos de la Educación serán iguales para todos, al margen de las fortalezas o debilidades de los niños.
- d) Se va a partir de una visión de la Educación Especial mucho más flexible.
- e) La toma de decisiones en relación a la prestación educativa, procede de una descripción detallada de las necesidades especiales. Se consensua el empleo del término “dificultades de aprendizaje” de carácter leve, moderado o severo.
- f) Se propone un escrupuloso proceso de valoración antes de diagnosticar a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales”, protocolo que deberá garantizar que las autoridades educativas ofrezcan los recursos necesarios para una correcta satisfacción de las dificultades académicas detectadas.

Según Echeita (2006) el informe Warnock aportó virtuosamente otros aspectos de gran importancia para la Educación de las personas con discapacidad, como fue la atención sobre la necesidad de una intervención educativa temprana, o la inquietud por atender a aquellos alumnos con discapacidad que ya habían concluido su Educación obligatoria. A partir de este momento, se impulsará la política de integración escolar y se abrirá el debate sobre los centros de Educación Especial. En consecuencia, este informe transmite una visión más optimista sobre la nueva conceptualización de las necesidades educativas, así como obliga al sistema a la adquisición de un mayor compromiso en la provisión de recursos para todos los alumnos con o sin discapacidad. Se configuran contextos académicos, que poco a poco atenderán en mayor medida la diversidad del alumnado de forma más amplia.

En España, tras la promulgación de la Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (B.O.E. núm. 103, viernes 30 abril 1982) (L.I.S.M.I.), se consolida una nueva perspectiva para comprender la Educación Especial. Esta ley obliga a la Administración Educativa, a que el alumno con algún tipo de discapacidad deba ser integrado totalmente dentro del sistema ordinario. El Programa de Integración en España (P.I.E.), se refuerza decisivamente con el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E. núm. 65, sábado 16 marzo 1985), que elabora los criterios a seguir en su ordenación, inaugurándose el proceso que activa la Integración Escolar. Verdugo y Parrilla (2009) los sintetizan de este modo:

- a. La Educación del alumnado con alguna forma de discapacidad, se efectuará siempre que sea viable en los centros ordinarios con todos los recursos humanos y materiales que se necesiten. Solamente aquellos alumnos que demanden de una respuesta educativa que no pueda ser atendida en los centros escolares ordinarios, serán escolarizados en centros específicos de Educación Especial.
- b. Los alumnos con discapacidad tendrán como referencia el currículum ordinario: se posibilitará su acceso a las distintas etapas facilitando los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que corresponde.
- c. La atención educativa apropiada al alumnado con discapacidad, será efectuada por profesores especialistas en los centros escolares, con las ayudas técnicas correspondientes.

Siguiendo a Colmenero (2015), el modelo de Integración Escolar aporta un avance significativo en el área de atención a la diversidad, pues su diseño superó la simple ubicación del alumno con Necesidades Educativas Especiales en el aula. A partir de este momento, cualquier tipo de déficit o de dificultad de aprendizaje, se constituirá en parte activa de la realidad educativa de forma íntegra. Este modelo de tratamiento de la diversidad, confirma que la comunidad educativa responde afirmativamente hacia la integración del alumnado con necesidades educativas, aunque tendrá un carácter más ideológico y burocrático que práctico.

Posteriormente, serán necesarios una serie de cambios estructurales en el Sistema Educativo, que se visualizan con la promulgación de la L.O.G.S.E. (1990), marco normativo a través del que se refuerzan los principios de Normalización e Integración, presentes en los textos legislativos anteriormente aceptados. A través de tal propuesta, se accede a una Educación comprensiva y diversificada adaptada a las características de cada grupo y a su contexto sociocultural, así como a las particularidades individuales de cada alumno. Esta ley sustituye el término de Educación Especial y sus connotaciones peyorativas por el concepto de "Necesidades Educativas Especiales", acuñado anteriormente en el citado Informe Warnock (Colmenero, 2015).

Este nuevo marco legislativo destaca la preocupación educativa por encima del carácter asistencial, y que hasta entonces había primado hacia los niños con alguna dificultad. La aportación fundamental de la L.O.G.S.E. (1990), será la de establecer el principio de diversidad, atendiendo a las necesidades de cada alumno de forma complementaria al principio de comprensividad, lo que respalda un sistema común para todos (Castaño, 2010).

#### **4.3.5 El modelo de Escuela Inclusiva.**

El modelo de Escuela Inclusiva tiene su origen en el movimiento de Integración Escolar y en el Regular Education Initiative (REI), corriente que nace en Estados Unidos a finales de los años 80s y principios de los 90s, con el objetivo de introducir en las escuelas ordinarias a los niños con algún tipo de deficiencia. Se tilda de ineficaz el tratamiento que se le da a la Educación Especial en este momento, y se configuran nuevos enfoques en los que la Educación Especial y la Educación General se conciben en un único Sistema Educativo. La propuesta que

impulsa este modelo consiste en que todos los alumnos sin excepción, deben recibir una Educación adecuada y eficaz, estando escolarizados en las mismas aulas ordinarias (Torres, 2010). Además, de la misma manera que el principio de Normalización surge como crítica a las premisas de la Educación Especial tradicional, la Escuela Inclusiva aparece como un fuerte oponente de la perspectiva deficitaria contenida en las prácticas de la Integración Escolar, puesto que desarrollaba acciones segregadoras en el contexto educativo (Colmenero, 2015; Verdugo y Parrilla, 2009).

La Inclusión propondrá un modelo educativo orientado a la consecución de la calidad, no segregatorio y democrático, que entiende la heterogeneidad como factor de enriquecimiento (Martínez et al., 2010; Muntaner, 2013; Verdugo y Parrilla, 2009). En este contexto, atender a la diversidad, supone acercarse a la individualidad de cada persona, asociándola directamente con la equidad, reconociendo que la Educación debe respetar la pluralidad, y aportar a cada estudiante lo que verdaderamente demanda sin desatender lo que es común a todos (Colmenero, 2015). La inclusión educativa debe entenderse de una forma acorde a las fortalezas de cada alumno, donde prime un aprendizaje de calidad y un rendimiento escolar exigente (Echeita, 2008; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Comprendida así, precisa que los centros dejen de ser instrumentos de homogeneización, de normalización y de asimilación, para convertirse en contextos inclusivos y eficaces en el marco de una escuela para todos.

Para Echeita (2008) si algo debe quedar claro en el concepto de Inclusión, es que se trata de un proceso orientado hacia el perfeccionamiento de las prácticas docentes en todos los sentidos, que impulsa su mejora e innovación. Al mismo tiempo, requiere de la participación de la comunidad educativa de modo que se propicie la mejora y la eficacia de la Educación en las escuelas. Susinos (2009) expone que la Inclusión es un modelo teórico y práctico de repercusión mundial, que apuesta por la necesidad de causar el cambio en las aulas de forma que se conviertan en escuelas para todos. Al mismo tiempo genera entornos y contextos de participación de cada uno de sus alumnos como miembros valiosos.

A nivel español, los aires de Inclusión llegan al ámbito educativo a mediados de la década de los 90s. El modelo de Educación Inclusiva parece el único válido en una sociedad democrática que estima y cuida las diferencias. Surge la necesidad de desarrollar una serie de procedimientos y estrategias, para

que los alumnos con unas particularidades accedan a las mismas oportunidades de Educación, formación y desarrollo que el resto. Este tipo de Educación entraña que todo el alumnado independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, adquieran el conocimiento juntos (Ainscow, 2001; Moriña, 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008).

La Educación Inclusiva se configura como un movimiento socioeducativo potente, que debe impregnar en palabras de Arnaiz (2012), la vida y el funcionamiento de escuelas, aulas, Universidades, Sistemas Educativos y marcos legislativos. Esta filosofía proyecta solidificar las bases de una escuela que profundice en las oportunidades educativas, comprometiéndose a compensar cualquier tipo de desigualdad de origen.

Años más tarde, tras la aparición de las primeras manifestaciones de la Escuela Inclusiva, en 1994 se celebra en Salamanca, a iniciativa de la UNESCO (1994b), la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad”. A partir de aquí, se elabora el documento denominado “Declaración de Salamanca”, en busca del consenso mundial sobre la orientación que debe seguir la Educación escolar de los alumnos con unas “peculiaridades”, así como los planes a desarrollar por todos los países. Según Echeita (2006) existen varios aspectos reseñables en esta Declaración (p.42):

- a. Se refuerza la idea de una visión cada vez más interactiva y contextual respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa, que se debe llevar con cada una de ellas.
- b. El mensaje de la integración/inclusión se consolida como meta y objetivo de la política educativa a seguir con este alumnado.
- c. Los procesos de mejora de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se vinculan con procesos de reformas educativas globales.

Los documentos que se derivan de la “Declaración de Salamanca”, resaltan que cualquier alumno puede tener dificultades para aprender a lo largo de su proceso de escolarización. Por tanto, experimentar estos inconvenientes durante el aprendizaje es común a todos y no sólo característico de unos pocos. Como consecuencia, se extiende la idea de que los alumnos con Necesidades Educativas

Especiales, no son sólo los que tienen discapacidad, sino que se refiere también a aquellos que por las circunstancias que sean, precisan que se resuelvan los obstáculos que les impiden avanzar en su escolaridad (Echeita, 2006; Torres, 2012).

En este escenario, la L.O.G.S.E. (1990) marca un progresivo enriquecimiento conceptual de las Necesidades Educativas Especiales, así como de la orientación inclusiva que se desprende de ella al tratar la atención a la diversidad. Según Arnaiz (2005) el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado en relación a factores de índole personal y social, requiere del desarrollo de una respuesta igualmente diferenciadora. La respuesta a la diversidad, demanda que se diseñen acciones que se adapten a las necesidades de cada uno, a la vez que se involucra a todo el alumnado. Todo ello empleando los recursos, tanto personales, como materiales y organizativos en su totalidad.

Posteriormente, un renovado escenario legislativo surge con la aprobación de la L.O.E. (2006). En este nuevo marco, la respuesta a la diversidad se contempla en su título II dedicado a la equidad en la Educación. En él se muestra la respuesta a distintos grupos de población, sobre los que se hace prioritario garantizar la igualdad de oportunidades. El tratamiento de la diversidad supone en esta nueva perspectiva, el progreso hacia un modelo que favorece el desarrollo de la Educación en y para la diversidad (Arnaiz, 2012). Este modelo exige, por tanto, un nuevo enfoque de escuela basado en los principios de calidad, flexibilidad y equidad (González, 2008; Martínez et al., 2010).

La L.O.E. (2006) se inspira en principios tendentes a proporcionar una Educación de calidad para todos los alumnos sin exclusión y en todos los niveles, mediante el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Se fomenta que todos los integrantes de la comunidad educativa, colaboren para conseguir una Educación asentada en la equidad como garantía de igualdad de oportunidades. Una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado se forja considerando el principio de inclusión, que facilita la equidad y la cohesión social (Escarbajal et al., 2012). Torres (2012) remarca que esta nueva ley trae consigo modificaciones en el proceso de atención a la diversidad, puesto que existen determinados alumnos con características diferentes que demandan una atención determinada, y que no pueden desarrollar todas sus capacidades en el ámbito de las medidas ordinarias.

Se propone, por tanto, la plena integración de este alumnado garantizando los recursos precisos para una atención adecuada.

La Escuela Inclusiva asume progresivamente la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad, facilitando a cada uno de los alumnos la atención que precisa en función de sus características individuales y de sus necesidades. Se conforma un sistema que avanza hacia lo que actualmente se denomina Educación Inclusiva (Castaño, 2010; Colmenero, 2015). En este contexto, Sánchez-Palomino y Lázaro (2011) proponen que es necesario un replanteamiento del currículum en el que se modifique la forma de enseñar, así como las estrategias didácticas y metodológicas en todos los niveles. Estas propuestas serán concretadas a nivel europeo y en el ámbito español, a través de diversas políticas, procedimientos y medidas que apuestan por su ejecución en el entorno educativo.

Algunos ejemplos de estos mecanismos son los planteados por la Comisión Europea en 2010, mediante el documento “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras”. Esta medida secunda un modelo basado en la Educación Inclusiva, el aprendizaje individualizado y el reconocimiento temprano de necesidades especiales. Del mismo modo, favorece que los profesionales que trabajan en todos los niveles educativos adquieran una formación adecuada y el soporte que necesitan (Colmenero, 2015).

En España, para poder afrontar tales retos se desarrollan algunas medidas, como las derivadas de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptadas por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigentes y completamente aplicables desde mayo de 2008 (Colmenero, 2015). Posteriormente, se elabora en 2011 el “Plan de Inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales”, que prioriza una serie de acciones transversales organizadas en los siguientes ámbitos de actuación (ME, 2011c, p.4):

- El contexto social y familiar.
- La atención educativa al alumnado.
- Los centros docentes, el profesorado y otros profesionales de la Educación.
- La formación a lo largo de la vida y la inserción laboral.
- La colaboración entre las Administraciones educativas y otras instituciones.

Estas medidas son planteadas y definidas desde una visión inclusiva de la Educación. Requieren por tanto, que la comunidad educativa trabaje en aras a conseguir la cohesión de todos los miembros del grupo social, favoreciendo al mismo tiempo el desarrollo integral de cada persona (Muntaner, 2014).

Actualmente, la L.O.M.C.E. (2013) expresa que la excelencia en la Educación, es necesaria para alcanzar la igualdad de oportunidades. Además, remarca que el Sistema Educativo debe ser inclusivo, integrador y riguroso. El tratamiento de la Educación Inclusiva en la nueva ley, contempla que el crecimiento en los procesos educativos debe dirigirse también a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que se les debe garantizar una Educación y formación de calidad.

El tratamiento de la atención a la diversidad en este nuevo marco legislativo, apuesta por la flexibilidad de los itinerarios académicos, para reforzar que cada estudiante evolucione en sus fortalezas, y más concretamente, el alumnado escolarizado en la etapa de Educación Secundaria. Esta propuesta se concreta con Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. En el tratamiento de la diversidad, la L.O.M.C.E. (2013) reconoce expresamente la heterogeneidad y el derecho de todos los alumnos a recibir una Educación adaptada a las características de cada uno, de forma individualizada. Se ajusta a los principios consagrados a nivel legislativo, tales como la Normalización e Integración, y hace referencia de forma importante a la calidad, aunando principios de equidad y calidad propios de la Educación actual.

El modelo que plantea la Escuela Inclusiva ha de desarrollar nuevas respuestas didácticas, capaces de fomentar y desarrollar la participación de todos los alumnos. Si la Integración era un proceso a través del cual se pretendía lograr que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales formasen parte integrada de las escuelas ordinarias, el nuevo modelo de Escuela Inclusiva, se centra en cómo atender a una categoría específica de alumnos que muestran necesidades educativas. Por tanto, la Integración es comprendida como una parte del trayecto hacia la Inclusión, que se vincula directamente con la comprensión de la igualdad (Jiménez, 2010; Verdugo y Parrilla, 2009; Rojas y Olmos, 2016; Slee, 2012; Torres, 2010).

Sobre estas consideraciones, López (2013) añade que la Inclusión parte de la apreciación no sólo del déficit de los alumnos, sino también desde los

inconvenientes que les afectan en función del escenario educativo, la estructura organizativa del centro y aula, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella. Todo ello confirma la necesidad de rehacer el concepto de Necesidades Educativas Especiales, por lo que el propósito de las escuelas inclusivas se focaliza en organizar Sistemas Educativos que den respuestas a las demandas de todo el alumnado, impulsando su estabilidad en ellos (Escudero et al., 2009). Se trata de acabar con la exclusión de cualquier estudiante, tanto de los que no tienen facilidad para acceder a la Educación reglada como de aquellos que se encuentran en situación de clara desventaja dentro del propio Sistema Educativo, sea por la razón que fuera (Muntaner, 2013).

De todo lo anterior, se extrae que este modelo apuesta por superar situaciones educativas discriminatorias y segregadoras, al mismo tiempo que fomenta el respeto de la individualidad. La idea es crear en el contexto educativo una cultura colaborativa como base para la solución de problemas, que a su vez promueva la participación y el progreso de todo el alumnado sin distinciones. La Inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los alumnos, educadores, padres y miembros de la comunidad. Actualmente, las necesidades sociales se orientan a instaurar procedimientos que atiendan a la diversidad. Por tanto, es cuestión de poner en práctica un modelo de Educación, que permita incrementar el factor éxito en el Sistema Educativo de todos los estudiantes que acceden a él, a la vez que respalda una transformación de los valores instaurados en la sociedad (Torres et al., 2008). En esta línea y siguiendo a Muntaner (2013) los Sistemas Educativos están sujetos a un doble objetivo; por un lado, ofrecer una Educación común para todo el alumnado orientada a evitar la exclusión, la segregación y la discriminación; y por otro, dar respuesta individualizada a cada alumno con el fin de favorecer su aprendizaje.

Finalmente, es importante apreciar que de acuerdo con las afirmaciones de Escudero y Martínez (2011), el modelo de Escuela Inclusiva también debe desarrollarse en la práctica docente en función de dos principios. El primero, se sustenta en la concepción de los derechos humanos. En este sentido, todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones en igualdad de condiciones, en base a planteamientos educativos flexibles que atiendan a la diversidad. El segundo, se fundamenta en el desarrollo de un modelo pedagógico con variedad de métodos y materiales, que comprenda y

valore la diversidad como un desafío al que responder, como un recurso inestimable.

Se presenta en la siguiente tabla resumidamente la respuesta social y educativa que experimenta la Educación Especial, en función de diferentes etapas y periodos marcados por el contexto social y político en el que se desarrolla. La diferencia ha sido tratada desde enfoques educativos de exclusión y rechazo en sus orígenes, hasta llegar finalmente al actual modelo de Escuela Inclusiva:

Tabla 15.

*Evolución histórica de la Educación Especial (Elaboración propia a partir de González, 2009).*

ETAPA	RESPUESTA SOCIAL Y EDUCATIVA
<b>Antigüedad Clásica y Edad Media</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazo total hacia las personas consideradas deformes y deficientes. Aislamiento y reclusión.</li> <li>- Creación de los primeros asilos y albergues.</li> </ul>
<b>Del Renacimiento al S. XVIII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias educativas y metodologías de estimulación con personas con déficits sensoriales.</li> </ul>
<b>Del S. XIX a principios del S.XX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzo de la <i>institucionalización de la Educación Especial</i>. Creencia en el innatismo de las deficiencias.</li> <li>- Surge la necesidad del diagnóstico y empleo de test psicométricos.</li> <li>- Modelo de asistencia y Educación segregada: separación de niños con diferencias a centros de Educación Especial.</li> </ul>
<b>Mediados del S. XX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de <i>Necesidades Educativas Especiales</i>.</li> <li>- Movimiento de Integración Escolar: integración en la escuela ordinaria de niños con discapacidad.</li> <li>- Informe Warnock.</li> </ul>
<b>S.XXI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de <i>Escuela Inclusiva</i>.</li> <li>- Medidas de atención a la diversidad.</li> </ul>

En suma, se reafirma que la diversidad forma parte de la génesis del ser humano y, por ende, está presente en todos sus contextos; su evolución ha sido lenta pero finalmente fructífera. Desde sus fundamentos socioculturales y psicopedagógicos ha tenido un avance significativo desde los nuevos postulados de Inclusión y derechos humanos. Su estudio surge históricamente ligado a un modelo de déficit-asistencialista que ha ido evolucionando hacia nuevos modelos más inclusivos, reflexivos y de reconstrucción de la integridad y dignidad de las

personas y los grupos sociales. A pesar de ello, todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a una auténtica Escuela Inclusiva, aunque sin desdeñar los logros alcanzados en una sociedad donde la pluralidad enriquece la diferencia (Artavia-Aguilar y Campos-Hernández, 2016).

#### 4.4 PERFILES QUE DEFINEN LA DIVERSIDAD.

Históricamente en el ámbito de la enseñanza, la atención a la diversidad siempre ha originado el debate entre dos polos excluyentes: igualdad y diversidad. Asimismo, las nuevas exigencias a las que nos enfrentamos en el entorno educativo requieren la atención de un alumnado cada vez más diverso, lo que constituye un motivo más para la incorporación de nuevas responsabilidades a las tareas de los profesionales de la Educación (Domínguez, López y Vázquez, 2016). A continuación, se describen las manifestaciones, etiología y escenarios, así como el perfil con el que se manifiesta la diversidad bajo el actual ordenamiento normativo.

##### 4.4.1 Manifestaciones, etiología y escenarios.

La diversidad se muestra de diversas maneras y se organiza con una etiología objetivamente compleja. No solo se relaciona con situaciones de discapacidad o sobrecapacidad; las tensiones, contradicciones y crisis inherentes a los diferentes periodos evolutivos en las personas suponen que cada persona se encuentra bajo el influjo de influencias tanto internas como externas, que se muestran a través de cambios de estado de ánimo, motivaciones y aspiraciones. Aparte de las divergencias de origen físico, psicológico o social, se dan otras que derivan de su propio proceso evolutivo, así como de los acontecimientos que van experimentando procedentes de su ambiente más directo. Es preciso, por tanto, identificar el carácter heterónimo como peculiar característica de la personalidad de cada persona. Nos referimos a:

- a. Diversos potenciales de aprendizaje, incluso algunos con rasgos extraordinarios.
- b. Estudiantes con variedad de capacidades hacia el desempeño académico y con motivaciones muy variadas.
- c. Alumnos de diferente origen cultural, familiar y étnico.

- d. Alumnos "objetores escolares" que confirman su oposición con el desempeño escolar y las obligaciones que conlleva, con ausencia absoluta de aspiraciones de estudio y aprendizaje. Con antecedentes de ausencia de disciplina y con ritmos de aprendizaje y cognitivos muy distintos.
- e. Niños y jóvenes con dificultades médicas diversas.
- f. Alumnos con inconvenientes en el proceso de aprendizaje.
- g. Problemas de atención, lectoescritura, comportamiento, de comunicación y lenguaje.

Por tanto, las necesidades educativas se presentan con naturaleza y grado variable y plural. De este modo la pluralidad de los alumnos no debe comprenderse únicamente desde la perspectiva de inconvenientes en el aprendizaje, sino que es preciso partir de las discrepancias particulares (ritmos de aprendizaje, expectativas, grados de autonomía, autoconcepto, autoestima, habilidades sociales y culturales entre otras muchas) con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz.

Todo lo anterior, en la práctica, genera escenarios en los que se pone en juego la diversidad. Hacerlos explícitos nos proporciona indicadores a los que prestar atención, en aras a proporcionar una respuesta adecuada:

- a. Alumnos sin motivación alguna hacia el contexto académico y las obligaciones escolares; estudiantes que no tienen ningún deseo de desarrollo personal o académico, denominados "objetores escolares", a los que se les exigen permanecer en el entorno académico sin considerar sus necesidades.
- b. Alumnos que provienen de minorías sociales, étnicas y culturales diversas.
- c. Grupos de clase que configuran una clara heterogeneidad.
- d. Pluralidad conformada por variedad de intereses que se constituyen a diferentes ritmos y que provienen de distintos contextos familiares y socioculturales.
- e. El género como causa de pluralidad que demanda una Educación no discriminatoria basada en la coeducación.
- f. El acceso al aula ordinaria de alumnos con dificultades de socialización así como con algún tipo de discapacidad.
- g. Alumnos con altas capacidades que precisan de una oferta educativa coherente con sus habilidades y destrezas.

#### 4.4.2 El perfil de la diversidad bajo el actual ordenamiento normativo.

En la actualidad, se desprende de la normativa reguladora del Sistema Educativo español, un marco que dictamina la atención a la diversidad tomando en consideración a los alumnos y alumnas que, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar Necesidades Educativas Especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al Sistema Educativo o condiciones personales o de historia escolar que supongan desventaja.

##### *Necesidades Educativas Especiales.*

Vienen derivadas de alguna determinada alteración grave del comportamiento o discapacidad. Los docentes que se ocupan de esta materia apoyados por el departamento de Orientación, efectuarán los ajustes adecuados a las circunstancias de los estudiantes, así como las adaptaciones curriculares coherentes a nivel de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

##### *Dificultades específicas de aprendizaje.*

Están relacionadas con: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, Inteligencia límite, Dislexia: dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y/o otras dificultades específicas del aprendizaje del lenguaje oral, de la escritura: disgrafía, disortografía; de las matemáticas: discalculia, y el aprendizaje pragmático o procesal: trastorno de aprendizaje no verbal.

##### *Altas capacidades intelectuales.*

Son alumnos que tiene un rendimiento excepcional en todas las áreas, asociado a un desarrollo equilibrado personal y social, y que se consideran superdotados intelectualmente. Para dar a estos alumnos una respuesta que atienda a sus necesidades, es preciso identificar sus necesidades, y desarrollar una propuesta que especifique los mecanismos y procedimientos de enseñanza que pondrán en marcha los centros educativos.

*Incorporación tardía al Sistema Educativo.*

Presentan graves carencias lingüístico-comunicativas en lengua española o en sus competencias, o desfases significativos en sus conocimientos básicos instrumentales, asociados o no, a dificultades de integración social y educativa. El equipo docente, con el asesoramiento de los profesionales de la orientación, adoptarán la decisión sobre la aplicación de las medidas de atención (aula de acogida) a este tipo de alumnado, así como la coordinación para su mejor y más efectivo desarrollo, la promoción de una Educación basada en la interculturalidad, el respeto a las culturas y a las experiencias a las que contribuye la pluralidad cultural.

*Condiciones personales o de historia escolar que suponen desventaja.*

Presentan situaciones desfavorables que suponen una desventaja y desigualdad inicial educativas con especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación obligatoria. Estas dificultades se relacionan con: un medio social desfavorecido, enfermedad crónica o reiterada susceptible de continuada hospitalización y/o convalecencia en domicilio, sometimiento a medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil, escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar.

#### 4.5 RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Como se procede en el apartado anterior, se detalla a continuación, siguiendo casi la literalidad para ser coherentes con la actual normativa, la finalidad y los principios pedagógicos, los programas, y las medidas organizativas y curriculares, así como los mecanismos que regulan la etapa de la E.S.O.

La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de acciones orientadas al alumnado y a su contexto más cercano, que tiene la finalidad de promover una atención individualizada y personalizada, así como facilitar la consecución de las Competencias Básicas y los objetivos de la etapa educativa correspondiente (Castaño, 2010).

La atención a la diversidad mediante un conjunto de actuaciones educativas, trata de prevenir y de responder a las demandas temporales o permanentes de todo el alumnado de los centros educativos, y entre ellos, a los

que precisan de acciones concretas derivadas de factores asociados a contextos desfavorecidos socioculturalmente o de salud; de altas capacidades; de compensación lingüística; de distintos tipos de discapacidad o con alteraciones graves de la conducta, de la personalidad o del desarrollo; y de trastornos o retrasos de la comunicación y del lenguaje (Domínguez et al., 2016).

En el marco de la atención a la diversidad, también puede reclamar atención específica, el alumnado que presenta un desajuste curricular significativo entre su competencia en el desarrollo de las capacidades y las exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado, entre otros, alumnos con retraso madurativo no asociado a Necesidades Educativas Especiales y alumnado desmotivado o con desinterés.

En la actualidad, como se expresa en la L.O.E. (2006), texto consolidado que incluye las modificaciones ordenadas desde la L.O.M.C.E (2013), la sociedad española tiene la certeza de que es prioritario perfeccionar la calidad de la Educación, pero también de que ese progreso debe llegar a todos los jóvenes, sin excepciones. Se parte de que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles, además de ponerse de manifiesto que es posible combinarlos, del mismo modo que no deben considerarse objetivos contrapuestos. Así, la equidad hace referencia a la igualdad efectiva de oportunidades y a la prestación de los apoyos necesarios, tanto de los estudiantes que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto, constituyen el complemento necesario para asegurar una Educación de calidad con equidad. Siguiendo con esta argumentación, la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se entiende considerando el principio de Inclusión, comprendiendo que únicamente de ese modo se certifica el progreso de todos, se promueve la equidad y se apoya una mayor cohesión social. Es en este punto donde se vinculan equidad y atención a la diversidad y donde se convierte ésta última, en una exigencia que incumbe a todos los niveles educativos y a todo el alumnado. De esta manera, se precisa examinar la multiplicidad de cada uno de los estudiantes como prioridad y no como una condición que afecta a las demandas de unos pocos.

En definitiva, la equidad se erige como uno de los principios y fines de la Educación en el Sistema Educativo español. De esta forma se define como principio que garantiza la igualdad de oportunidades para la evolución de cada persona mediante la Educación, la igualdad de derechos que ayudan a estar por encima de cualquier discriminación, así como el acceso universal a la Educación. En definitiva, se trata de hacer efectiva la inclusión educativa. De este modo, se comporta como factor que compensa situaciones de desigualdad personal, cultural, económica y social, con una cuidada atención de las que provienen de cualquier tipo de discapacidad.

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe guiar toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una Educación ajustada a sus características y necesidades. En la etapa de la E.S.O., la atención a la diversidad debe aunar la relevancia de una Educación común con la atención a un alumno diverso, habilitando a los centros para que incorporen las medidas organizativas y curriculares que sean más coherentes a las particularidades de sus estudiantes, en un contexto en el que puedan hacer uso libremente de su autonomía pedagógica. Estas medidas estarán destinadas a la obtención de los objetivos de la etapa por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, convertirse en discriminación que les dificulte lograr dichos objetivos y en definitiva la titulación correspondiente. En el cuarto curso de E.S.O., entre sus principios pedagógicos, se halla la elaboración de propuestas pedagógicas, desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la Educación común, con métodos que atiendan los diferentes ritmos de aprendizaje, apoyen la capacidad de aprender por sí mismos y favorezcan el trabajo en equipo. El Proyecto Educativo del Centro recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la Acción Tutorial, así como el Plan de Convivencia. Del mismo modo, deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

#### **4.5.1 Finalidad y principios pedagógicos fundamentales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.**

Atender a la diversidad en la etapa de la E.S.O. demanda tomar como referencia los propósitos y metas a alcanzar en la misma, valiéndose además, de las premisas fundamentales que la rigen para cumplir con los principios de equidad e igualdad de oportunidades a los que aludíamos anteriormente.

La L.O.E. (2006), en su versión consolidada que incorpora las modificaciones de la L.O.M.C.E. (2013) establece que la finalidad de la etapa de la E.S.O. es lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores e inserción laboral, así como formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Prestando especial atención a un proceso orientado al acompañamiento educativo y laboral de los alumnos.

De la misma forma, dictamina que la organización de la etapa estará de acuerdo con los principios de Educación común y de atención a la diversidad del alumnado: adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Las medidas de atención a la diversidad que se acuerden estarán orientadas a la adquisición de los objetivos de la E.S.O. por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. Para ello insta a los centros a desarrollar sus propuestas pedagógicas para esta etapa, desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la Educación común. Asimismo, les confiere la competencia de establecer:

- a. Mecanismos apropiados para tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, impulsar la capacidad de aprender por sí mismos y fomentar el trabajo en equipo.

- b. Promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento esencial en la ordenación de esta etapa.
- c. Regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que presenten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.
- d. Instituir medidas flexibles y propuestas metodológicas en el proceso de enseñanza y valoración de la lengua extranjera para los estudiantes con alguna discapacidad, sobre todo en aquellos que expresan alteraciones comunicativas, sin que se produzca en medida alguna en los resultados académicos que consiguen.

Con estas directrices, y conforme se recoge en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la E.S.O. y del Bachillerato (B.O.E. núm. 3, 3 de enero de 2015) y que lo complementa la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio (B.O.E. núm. 163, 9 de julio de 2015), por la que se establece el currículo de E.S.O. y Bachillerato para el ámbito de gestión del MECD, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas, se delimitan los siguientes mecanismos para atender a la diversidad en esta etapa educativa.

#### **4.5.2 Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.**

Se desarrollan a partir de 2º curso de la E.S.O. y utilizan una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferentes a las establecidas con carácter general, con el objetivo de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en E.S.O. Van dirigidos prioritariamente al alumnado que presenta alteraciones importantes en la adquisición del conocimiento, y que no se pueden justificar por carencias de esfuerzo o en el estudio. El equipo docente realizará la proposición a los padres o tutores legales de incorporar a aquel alumnado que tenga una trayectoria de repetición de al menos un curso y, que incluso habiendo realizado primero de la E.S.O. no pueda promocionar a los cursos siguientes.

Este programa se desarrolla a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto. El alumnado que haya realizado tercer curso de E.S.O., y no tenga una trayectoria adecuada para pasar al cuarto curso, podrá formar parte y de forma extraordinaria del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento para volver a realizar el tercer curso. En cualquier caso, su aceptación requerirá una valoración psicopedagógica y la participación de la Administración educativa formalizando las acciones pertinentes. Las Administraciones educativas podrán desarrollar estos programas de forma integrada, o por materias diferentes a las organizadas con carácter general:

- a. En el supuesto de organización de forma integrada, los alumnos pueden cursar en grupos ordinarios las materias del segundo y tercer curso, a partir de un planteamiento curricular delimitado y organizado por áreas de conocimiento, que necesitarán de un acompañamiento pedagógico adaptado.
- b. Para el caso de desarrollar un programa estructurado en diversas materias a las delimitadas de forma general se podrán constituir al menos tres ámbitos específicos, organizados mediante los siguientes elementos formativos: Ámbito de carácter lingüístico y social; Ámbito de carácter científico y matemático; Ámbito de lenguas extranjeras.

A cada programa le corresponderá delimitar las estrategias metodológicas que se van a emplear, la estructuración del conocimiento por materias, así como las actividades prácticas que permitan la consecución de los objetivos y las competencias marcadas por la etapa, de modo que pueda promocionar a 4º curso al finalizar el programa y conseguir titular en los estudios de E.S.O. De la misma manera, se va a promocionar la Acción Tutorial como herramienta pedagógica que facilite la atención a las demandas educativas de los alumnos y a los inconvenientes que surgen de su aprendizaje. La valoración de los estudiantes que cursen estos programas tendrá como modelo esencial los objetivos y las competencias de la E.S.O., así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Del mismo modo, los organismos competentes proveerán a los estudiantes con discapacidad que formen parte de estos programas, de los recursos que necesiten para su pleno funcionamiento.

#### **4.5.3 Medidas organizativas y curriculares para la Atención a la Diversidad y la organización flexible de la enseñanza.**

Partiendo de la autonomía de los centros, estos podrán organizar las materias y los grupos de manera flexible, desarrollando las medidas de atención a la diversidad que más se ajusten a las condiciones de cada estudiante, a la vez que facilita el empleo de los recursos de los que se dispone. Estas medidas al ser asumidas por los centros estarán incluidas en sus proyectos educativos, de acuerdo con lo que establece el artículo 121.2 de la L.O.E. (2006). Escolarizar al alumno con Necesidades Educativas Especiales en centros ordinarios será susceptible de ampliarse por un año más, teniendo del mismo modo, posibilidad de repetir de una a dos veces como máximo en la etapa, según lo contemplado en el artículo 28.5 de dicha ley. Si la segunda repetición ocurre en tercer o cuarto curso, se ampliará un año el límite de edad que explica el apartado dos del artículo 4 de la L.O.E. (2006). Extraordinariamente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en 4º curso, si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

#### **4.5.4 Integración de materias en ámbitos de conocimiento.**

Una forma mediante la que la Administración educativa facilita el tránsito de la Educación Primaria a la E.S.O., y concretamente los centros docentes, consiste en agrupar las materias del primer curso por ámbitos de conocimiento. Esta estructuración deberá ser fiel a los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación de todas las materias agrupadas, así como en el horario previamente establecido. Aunque estas condiciones serán efectivas solamente en lo que concierne a la forma de organizar los conocimientos, no afectando a aspectos relacionados con procesos evaluativos y de promoción.

#### **4.5.5 Alumnado que se incorpora de forma tardía al Sistema Educativo.**

La escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al Sistema Educativo y a los que se refiere el artículo 78 de la L.O.E. (2006), se desarrollará considerando su contexto, edad y trayectoria académica; en el caso de que muestre importantes carencias en el empleo del castellano o en la lengua cooficial

correspondiente, tendrá posibilidad de una atención concreta de forma paralela a su escolarización en los grupos ordinarios, compartiendo los mismos horarios. Para aquellos alumnos que presenten una diferencia a nivel curricular superior a dos años, podrán acceder al curso inferior al que les correspondería por edad. Concretamente para estos alumnos se desarrollarán medidas de refuerzo que optimicen su proceso de integración en el entorno educativo, de modo que puedan recuperar el desfase que tienen adquirido. Superando dicho desfase, tendrán posibilidades de situarse en el curso correspondiente a su edad.

#### **4.5.6 La Acción Tutorial.**

La normativa reguladora del Sistema Educativo español, impulsa a los organismos con competencia en materia educativa a estimular las medidas adecuadas para que las tutorías personales del alumnado y la orientación psicopedagógica y profesional, se conviertan en componentes esenciales dentro de la organización de la Educación Secundaria. Merece especial consideración la tutoría y la orientación educativa y profesional en la F.P. Más aún cuando entre las funciones imprescindibles del profesorado se hace mención expresa al desarrollo de la tutoría con el alumnado, a la orientación de su aprendizaje y al acompañamiento en su desenvolvimiento académico siempre con el apoyo de las familias. De esta forma, se añade que los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos, la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización enfocados a optimizar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (B.O.E. núm. 313, 29 de diciembre de 2004). De este modo, los organismos competentes, desarrollan la acción de reforzar la Acción Tutorial, a través de mejoras económicas y laborales. De igual forma, al profesorado se le otorga autoridad para desarrollar acciones asociadas a condiciones vinculadas con la tutoría, orientación, evaluación y recuperación de los alumnos. La Acción Tutorial o, en general, la Tutoría tiene como finalidad favorecer la Educación integral del alumno. Esta medida debe reforzar una Educación lo más integrada

posible, al mismo tiempo que considera las necesidades de cada estudiante (Educación personalizada) y mantiene la cooperación educativa con las familias. En base a sus funciones se pueden distinguir dos modalidades de intervención:

- a. ANTICIPADORA (prevención de los distintos tipos de problemas): consiste en anticipar el conflicto como adulto y profesional y examinar alternativas para que no ocurra.
- b. COMPENSADORA (complementaria ante los posibles déficits o desigualdades): se fundamenta en compensar las carencias con más ayuda o recursos.

Por tanto, el ejercicio de la función tutorial se desarrolla tomando en consideración los siguientes ámbitos:

- a. Proporcionar un ambiente adecuado de aprendizaje y convivencia en el aula.
- b. Desarrollar un acompañamiento individualizado de cada estudiante reforzando que todos los profesores atiendan a las demandas de cada uno.
- c. Organizar el procedimiento de valoración de cada uno de los alumnos del grupo.
- d. Guiar las preocupaciones y las necesidades de los alumnos, constituyéndose en mediador de los conflictos que puedan generarse.
- e. Orientar a los alumnos sobre su futuro académico y profesional.
- f. Hacer de enlace entre los profesores y los padres de los alumnos.

En este mismo sentido, la Acción Tutorial adquiere arraigo institucional cuando se convierte en prescriptivo recoger en el Proyecto Educativo de cada centro la forma de atención a la diversidad del alumnado y la Acción Tutorial, así como el Plan de Convivencia respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. De igual forma, las acciones que se llevan a cabo relacionadas con la Acción Tutorial deben quedar recogidas formalmente en el Plan de Acción Tutorial.

✓ *El Plan de Acción Tutorial.*

El Plan de Acción Tutorial (en adelante P.A.T.) es el documento en el que se explicitan de manera concreta los criterios organizativos y áreas de prioridad para

el adecuado funcionamiento de la Acción Tutorial en los centros. Como mencionamos más arriba, forma parte del Proyecto Educativo de Centro y precisa coherencia respecto al resto de elementos de éste último. Tiene como objetivos:

- a. Ayudar a los alumnos en su formación personal integral (carácter, personalidad, autoestima, capacidades, hábitos, actitudes) de acuerdo con los objetivos del proyecto educativo.
- b. Aportar al alumnado una orientación educativa coherente, en función de sus capacidades y expectativas mediante las actuaciones tutoriales de forma personalizada.
- c. Promover la continuación del alumnado por los diferentes niveles educativos.
- d. Aportar una ayuda individualizada a cada estudiante muy especialmente a los que muestran alguna dificultad académica.
- e. Impulsar mecanismos de desarrollo educativo mediante actividades formativas programadas por los equipos de profesores, a la vez que se optimiza la integración del alumnado en el grupo clase y en el centro.
- f. Estrechar las relaciones familia-escuela en beneficio de la evolución de sus hijos.
- g. Reforzar los procesos de coordinación respecto a la evaluación de cada alumno de modo que se favorezca su promoción.

✓ *El Plan de Orientación Académica y Profesional.*

El Plan de Orientación Académica y Profesional (en adelante P.O.A.P.) es el documento en el que se plasman todas las actuaciones del centro orientadas específicamente a orientar al alumnado en la elección de su itinerario académico-laboral, mediante los mecanismos y las herramientas apropiadas con el fin de que pueda decidir de cara a futuro de manera independiente y responsable. Sus ámbitos de intervención son los que siguen:

- a. Con el grupo de alumnos.
  - Capacidades, motivaciones e intereses.
  - Hábitos de trabajo y rendimiento académico.
  - Desarrollo de decisiones.
  - Posibilidades académicas y profesionales.

- Toma de decisiones de forma autónoma en relación a su desarrollo académico y profesional posterior.
- b. Con los tutores.
  - Preparación y desarrollo del P.O.A.P.
  - Participación activa en el P.O.A.P.
- c. Con las familias.
  - Salidas laborales y profesionales al mercado laboral, así como diversas alternativas que plantea el Sistema Educativo.
  - Acompañamiento activo en la toma de decisiones de sus hijos.

#### 4.6 LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO EJE TRANSVERSAL PARA LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD.

La Relación Educativa ha sido motivo de gran número de reflexiones y análisis en el ámbito pedagógico. Si bien, cada vez más, genera importantes interrogantes a los que hay que dar respuesta. De aquí, que los focos desde los que se ha estudiado sean múltiples y diversos: sociales, psicológicos, culturales, históricos, antropológicos y filosóficos (Barba-Martín, 2003). Se realiza en los siguientes apartados un acercamiento a la Relación Educativa como constructo, así como a los modelos pedagógicos bajo los que se desarrolla. Del mismo modo, se profundiza en la tarea de educar y en la interacción alumno-profesor como consecuencia de este proceso. Se finaliza con una reflexión sobre el rol y papel del docente de Educación Secundaria ante el FE, a la vez que se reconoce su desempeño profesional como elemento clave en la consecución del éxito educativo del alumnado.

##### 4.6.1 Aproximación al constructo Relación Educativa.

De la realidad cotidiana emergen múltiples relaciones y circunstancias de carácter educativo, de las que surgen innumerables modelos de relaciones educativas que incitan a comprender el acto de la Educación, como un proceso controvertido con multitud de esquemas para llevarse a cabo. En este sentido, se relaciona con cualquier influencia o circunstancia de socialización que se origina

entre las personas o grupos y los ámbitos en los que se desenvuelven (Sánchez, 2007). Por tanto, una Relación Educativa es una interacción en torno a una diversidad de condiciones, características y peculiaridades, que en el momento que genera un vínculo con influencia en al menos uno de los componentes, puede identificarse como Relación Educativa (Esteve, 2009). Sin embargo, se parte que las relaciones educativas precisan de elementos manifiestos que las transforme en “algo valioso.”

Son innumerables las investigaciones que se han realizado, y aún hoy se siguen desarrollando, con la finalidad de profundizar en cuáles son las variables determinantes del éxito en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Normalmente, estos estudios están orientados desde un punto de vista técnico-didáctico y curricular. Asimismo, en la mayoría de ellos, se excluye, o no se le concede la relevancia que merece a la imagen que el educador tiene de su educando (Barba-Martín, 2003; Ortega, 2004; Sánchez y López-Mondéjar, 2013).

No cabe duda que, por su propia naturaleza y finalidad, así como por las vicisitudes contextuales bajo las que acontece, que en la relación entre el educador y el educando se origina un proceso de influencia del primero sobre el segundo. Desde esta perspectiva, la Relación Educativa va más allá, ya que se convierte en un proceso intersubjetivo e interhumano. Por lo tanto, se dará prioridad a los vínculos afectivos que se dan entre todos los seres humanos y que son inherentes a ellos. Esos vínculos se pueden representar de diversas maneras a través de gestos, mensajes verbales, e incluso a través de algunas formas de silencio (Durkheim y Ortiz, 1976; Sánchez y López-Mondéjar, 2013).

#### **4.6.2 Relación Educativa y modelo educativo.**

La Relación Educativa sitúa y contextualiza procesos de enseñanza y aprendizaje concretos, que se hacen efectivos en escenarios genuinos condicionados por todas y cada una de las premisas emergentes a la vida política, social, económica y cultural del momento. A su vez, configuran modelos educativos de los que no puede sustraerse (Salinas, 2012). En el transcurso de la historia, una vez que se formaliza la enseñanza, se hacen evidentes diferentes tipos de Relación Educativa emergentes al modelo pedagógico bajo el que está

sometida. Sánchez y López-Mondéjar (2013) exponen aquellos que han supuesto mayor impacto en la forma de concebir y practicar la Educación:

*a) El Modelo de enseñanza Tradicional.*

Se identifica un primer modelo educativo o de enseñanza tradicional desde el que se desprende un tipo de relación vertical entre maestro y alumno donde el primero, más que un mediador de acciones, ejerce una posición de poder manifiesto, mediante el ejercicio de su estrecha relación con el saber y la autoridad. Se constituye de este modo como dueño único y legítimo del conocimiento. En consecuencia, al alumno le corresponderá repetir de forma mimética su modelo y ajustarse de manera prescriptiva a sus reglas (Bohm, 1987). Así, el maestro se convierte en base y condición del éxito, organizando el conocimiento, escogiendo y elaborando todo aquello que debe ser asimilado por sus alumnos. En definitiva, el docente organiza y tutela los trabajos para que se desarrollen gradual y fielmente según el plan preestablecido por él mismo. De igual forma separa, fortalece y verifica con diligencia los temas de estudio.

Por tanto, el aprendizaje resulta más factible y fecundo en función de que el docente haya dispuesto las materias y organizado los ritmos de trabajo y estudio. Incluso, desde este modelo, la acción del maestro sobre el alumno no se ciñe solo al ámbito académico, sino que su papel le insta a guiar y conducir la vida personal de éstos últimos de acuerdo al camino diseñado por él. Por tanto, el docente se convierte en modelo y referente al que imitar y obedecer. Ilustrativa de este planteamiento resulta la "Didáctica Magna" de Comenio donde se insta a los alumnos a familiarizarse con las voluntades de otras personas más que la suya propia, a respetar y obedecer con prontitud a sus superiores; en definitiva, a someterse por entero a su maestro. Para este cometido, siguiendo la obra de Comenio, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Ya sea en forma de recriminaciones o de castigos físicos. Todo con el fin de provocar tenazmente la prosperidad del alumno. Todo por su bien, que es consecuencia directa de la actitud paterna que sus maestros le transmiten (Palacios, 1984).

*b) El Modelo de enseñanza de la Escuela Nueva.*

Con el "Movimiento de Renovación Pedagógica", a finales del siglo XIX, impulsado por la Escuela Nueva, la Escuela Activa y los postulados de la Educación Progresiva, entre otras, surgen nuevas formas de relación. El maestro

entonces adopta principalmente el rol de facilitador que acompaña al alumno, lo que favorece su progreso hacia una postura más activa, dinámica y creativa. Este “movimiento” acepta el protagonismo del educando en la configuración del currículum y en la propia organización escolar. Comienza a verse como responsable de su propia Educación, aunque el maestro seguirá siendo la esencia de la escuela y continuará organizando las tareas, pero en este caso aparecerá como un deseo espontáneo de los niños y jóvenes. El docente deberá poner ante el alumno, situaciones atractivas y estimulantes a través de las que pueda reconocer por sí mismo las experiencias de aprendizaje (Del Pozo, 2012). En palabras de Hernández-Díaz (2011):

Comienza a cuajar la necesidad de practicar una pedagogía cercana a las condiciones concretas del centro educativo, y más realista, más contextualizada e inserta en el medio, atenta a los intereses reales del niño y a las demandas sociales. Se pone el énfasis en una Educación acorde con las ideas de la Educación popular, con muchos de los deseos expuestos en la pedagogía de la liberación para los más humildes y desprotegidos que encabeza la propuesta de Paulo Freire, o de Celestin Freinet (p.89).

Serán estos nuevos planteamientos los que respalden la aparición del concepto de “Educación Integral”, donde interesa el desarrollo intelectual y cognitivo, además de avanzar hacia la formación del ser, donde “lo humano” adquiere una distinción especial. De aquí surge que los afectos, la afectividad incluso el amor, empiecen a ser tenidos en cuenta en el ámbito educativo (Restrepo, 2003).

La Educación Integral, en su sentido axiológico, reclama la mejora continua de la persona bajo la idea de totalidad, además de comprenderse como el desarrollo íntegro del ser humano completo en todos sus ámbitos (físico, intelectual, social, moral y religioso). Pero, no se trata de sumar, sino de integrar desde la unidad de la persona. Cuando esto no ocurre, de forma deliberada o no, emerge la parcialidad y desarrollo unilateral que rompe con su desarrollo armónico (Gervilla-Castillo, 2000).

A efectos prácticos, entre los planteamientos básicos más importantes que consolidan la Educación Integral destacan: relacionar escuela y vida; atender a los rasgos específicos de cada etapa de la vida como determinante del proceso

educativo; comprender la escuela como contexto de trabajo; examinar el valor de la experiencia, la coeducación y al profesor educando mediante el diálogo, haciéndoles sentir la cultura (Álvarez-Rodríguez, 2003). La afectividad y las emociones ya fueron meditadas en la primera mitad del siglo XX, por diversos autores como Carl Rogers o Abraham Maslow (Bisquerra, 2002). Tendrá que llegar la década de los 90s para que la temática adquiera todo su potencial, mediante el impulso de constructos como el de la Inteligencia Emocional (Durlak y Weissberg, 2005; Salovey y Mayer, 1990).

*c) El Modelo de Aprendizaje por Competencias.*

Casi a la par de todo este desarrollo, emerge de manera contundente el modelo de “Aprendizaje por Competencias”, proceso por el que se adquiere un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y procedimientos que facilitan el desarrollo eficaz de una acción concreta en un ámbito determinado de forma independiente (Bedoya, 2003). Para exponer la emergencia de este modelo se debe mencionar el proceso de Convergencia Europea que comienza con la Declaración de la Sorbona de 1998, se afianza y desarrolla con la Declaración de Bolonia en 1999 y, culmina en nuestro territorio nacional con la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior en 2003 (Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2003) (Sánchez y López-Mondéjar, 2013).

En este proceso, se asume un sistema de titulaciones perceptibles y comparables entre los diferentes países de la UE, para impulsar las posibilidades laborales y la competencia internacional de los Sistemas Educativos superiores europeos. Entre las diferentes medidas que se ponen en marcha para conseguir el mencionado objetivo, se introduce el modelo de “Aprendizaje por Competencias”. Según Spencer y Spencer (1993), las competencias son entendidas como un rasgo característico de una persona, que se relaciona directamente con su desempeño en una situación o en un trabajo. En suma, el término “Competencia” es comprendido como un conjunto de acciones que se ajustan a una situación y puede vaticinar su conducta en múltiples circunstancias profesionales. Además, se piensa que está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir comportamiento y desempeño (Gimeno Sacristán, 2008).

Las competencias han sido examinadas desde diversas perspectivas. En los ámbitos de las profesiones se han considerado desde enfoques relacionados con la acción profesional, vinculadas a un contexto laboral, sustentadas en la capacitación y en el soporte de la experiencia. De esta manera, el concepto competencia aparece directamente asociado con la habilidad de solucionar problemas en un ámbito concreto, que cuando el entorno es profesional se puede relacionar con la competencia profesional. Algunos autores organizan las competencias en dos grandes grupos: competencias clave y competencias específicas (Bunk, 1994; Comisión Europea, 2012; Riesco, 2008).

Por otro lado, autores como Echeverría-Samanes (1999a) desarrollan también una diferenciación sobre las competencias de acción profesional: las competencias asociadas con el “sabor” (Competencia Participativa y Personal) y las competencias vinculadas con el “saber” (Competencia Técnica y Metodológica). Para su organización señala cuatro clases de saberes: el saber; la Competencia Técnica, el saber hacer; la Competencia Metodológica, el saber ser; la Competencia Personal y el saber estar; la Competencia Participativa. La primera; la Competencia Técnica, se apoya en tener capacidades relacionadas con un escenario profesional concreto, que refuercen el control de las tareas que tiene que desempeñar de forma acorde con su desempeño laboral. La Competencia Metodológica, conecta con saber utilizar las habilidades que cada uno posee y aplicarlas a circunstancias profesionales determinadas, solventando dificultades de manera independiente y llevando con creatividad las acciones realizadas a nuevos contextos. De otra forma, la Competencia Personal, se asocia a poseer una imagen real de sí mismo, asumir responsabilidades y relativizar las frustraciones que vayan surgiendo. Y finalmente, la Competencia Participativa, que supone conectar con el progreso de la sociedad, desarrollando actitudes que preparen para la cooperación y la comunicación con los demás, así como mostrar un comportamiento dirigido hacia el grupo (Echeverría-Samanes, 1999b; Tejada y Navío, 2005; Tejada y Ruiz Bueno, 2016).

En relación a lo expuesto, se puede concluir que, el modelo de “Aprendizaje por Competencias” se vincula claramente con el ejercicio profesional; base y condición de todos los procesos que contribuyen al proceso de enseñar y aprender. En consecuencia, los fines y objetivos educativos se orientan al

desempeño más que a la atención de la Relación Educativa, que se configura como un contenido curricular más.

*d) El Modelo de Aprendizaje mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).*

Hasta el momento actual el modelo de aprendizaje se ha mostrado esencialmente bajo la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial, a través de un proceso de interacción entre profesor-alumno, en el que se pone de manifiesto la expresión de las emociones y las competencias que se han descrito. Por el contrario, otro desafío que el contexto educativo debe superar viene representado por la emergencia de la Formación Virtual, a partir de la que las relaciones educativas se expanden solamente mediadas por TICs y no tanto por la relación directa entre los principales actores del proceso (Cobo-Romaní, 2009; López-Mondéjar, Sánchez y González, 2016; Sánchez y López-Mondéjar, 2013).

Asistimos a una etapa social de incesante cambio y revolución mediática, donde las Tics se han convertido en herramientas culturales imprescindibles, así como en mecanismos necesarios para el intercambio de información y comunicación entre los diversos integrantes de nuestra sociedad, sin importar en ningún momento la edad de los mismos. De forma imparable, cada día se incrementa la necesidad que sentimos hacia estos aparatos y ya no solo para poder comunicarnos y relacionarnos entre nosotros, sino que se han hecho indispensables en el desarrollo del comercio, del entretenimiento, de la ciencia, de la Educación, así como de multitud de aspectos relacionados con la vida moderna. El precipitado acogimiento de nuevas herramientas está transformando así numerosos entornos, tales como las relaciones sociales entre los ciudadanos, las estructuras organizacionales, las formas de expresión cultural, los modelos de negocios, o la producción científica (I+D), entre otros, así como los métodos o modelos de enseñanza-aprendizaje, que se convierten en aspecto fundamental que interesa resaltar (Cobo-Romaní, 2009; Prieto, 2016).

Hemos pasado de un modelo de “enseñanza-aprendizaje tradicional”, imperante desde hace ya más de 200 años, a un modelo de “enseñanza-aprendizaje mediado por las TICs”.

Mientras que el modelo antiguo mostraba una relación vertical cara a cara entre profesor y alumno, donde el enseñante adquiriría notoriamente una función

de poder y autoridad sobre el aprendiz, siendo éste el amo único y legítimo del aprendizaje, el alumno se limitaba exclusivamente al almacenaje de los conocimientos que le venían dados sin pararse a recapacitar sobre los mismos; el modelo mediado por las Tics tiene otras reglas, es, podríamos decir, la última novedad en relación a los modelos de enseñanza-aprendizaje que han ido emergiendo en los últimos años.

Según García (2001) este modelo concibe la Educación como un proceso orientado a ayudar a los alumnos, para que aprendan a través de la adquisición del conocimiento que demandan y no simplemente como una mera transmisión de conocimientos de los maestros a sus estudiantes, tal como el modelo tradicional respaldaba. De este modo, se origina que los educandos se impliquen y formen parte activa de su experiencia de aprendizaje, debido a que es viable aprender sistemáticamente a través de la innovación (Falcó, 2017).

En definitiva, observamos cómo esta continua renovación e innovación en el campo de las Tics, abre nuevos horizontes comunicativos y expresivos para el progreso de experiencias formativas y educativas. Así, a las enseñanzas tradicionales de modalidad presencial y a distancia que tienen lugar en la actualidad, se añade esta nueva enseñanza organizada en un entorno de aprendizaje denominado “espacio virtual”.

Un espacio de aprendizaje virtual se define según Lara (2001) como:

Un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en aplicaciones telemáticas, en el cual interactúa conjuntamente la informática y los sistemas de comunicación, permitiendo el aprendizaje colaborativo entre profesor y estudiantes, así como entre los propios estudiantes que participan en tiempos y lugares dispersos (p.133-134).

Sin embargo, es relevante destacar que en este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje virtual, las relaciones educativas se originan y evolucionan exclusivamente mediadas por las Tics y no por el contacto directo entre los actores del proceso, tal y como acontecía en los modelos educativos tradicionales. Este nuevo modelo se convierte así en el nuevo desafío que debe afrontar el panorama educativo (Oliva, 2012; Mueller-Frank y Pai, 2014).

Observamos que el nuevo uso de las Tics en la formación de los alumnos, especialmente en la enseñanza superior, ha contribuido y contribuye con

múltiples ventajas en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, ha colaborado en transformar la Educación en un modelo más flexible y eficaz, adecuándose a las necesidades de quién aprende y venciendo las dificultades espacio-temporales de la enseñanza presencial, facilitando aprender de manera individual, pausada, ajustando los contenidos y metodología al ritmo personal de cada estudiante, organizando procesos formativos abiertos, flexibles y personalizados. De igual manera, favorece el acceso rápido y eficaz a la información, tanto para docentes como para estudiantes, viabilizando además la interacción con esa información, pues el aprendizaje deja de ser una mera recepción y memorización de datos para pasar a demandar una búsqueda, investigación, análisis y reelaboración permanente de los mismos (Coll y Montero, 2008). Otra ventaja que demuestra el uso de las Tics en la enseñanza es, que promueve el interés y la motivación de los estudiantes debido a que su empleo incita a la actividad y al pensamiento. Asimismo, han cambiado los roles, reemplazando al espacio físico de la enseñanza tradicional, donde el alumnado aprende, intercambia ideas, e interacciona con sus iguales y sus profesores (Barberá, Badía y Mominó, 2001; Onrubia, 2016).

Si nos paramos a reflexionar, visto así no hay duda de que el aprendizaje a través de las Tics, entraña un gran progreso en el futuro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las facilidades que éste muestra. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, este nuevo modelo educativo favorece algunas carencias que la enseñanza presencial y/o tradicional no presenta. Hablamos del contacto directo en la relación educador-educando, así como en la relación entre los propios educandos, pues, aunque la comunicación e interactividad entre ambos colectivos es frecuente aprovechando los servicios de información y mediación que Internet ofrece, su uso queda reducido a la realización de consultas y explicación de dudas a través del correo electrónico (Salinas, Pérez y De Bento, 2008; Tovar, 2014).

A diferencia de como ocurre en los modelos de aprendizaje citados anteriormente, donde la relación entre todos los actores del proceso educativo es activa, participativa, personal y llena de una serie de valores intrínsecos, emociones y sentimientos que nacen en la rutina diaria de las clases, en este modelo de aprendizaje mediado por las Tics, afectos y valores tales como solidaridad, moral o responsabilidad, no pueden ser desarrollados con igual

facilidad y/o naturalidad de manera abstracta a través de las máquinas. Como Morín (2001) y Salinas (2016) nos revelan, deben ser incluidos a través del propio pensamiento y de la experiencia vivida que solo mediante una Educación presencial puede emerger. Pues los valores, la moral y los afectos no se pueden enseñar, sencillamente se aprenden. Y solo es posible asimilarlos cuando realmente se sienten.

Por tanto, hoy día no es posible comprender cualquier proceso educativo sin la importante dimensión afectiva que a este corresponde. Autores como Maturana, Piaget y Vigotsky, han desarrollado estudios que confirman este hecho, pues revelan que las estructuras cognitivas de un individuo no están bloqueadas del afecto o de la emoción, de ahí que no puedan ser aisladas de la enseñanza-aprendizaje (Cardona Ossa, 2008). En consecuencia, a través de la formación virtual, estamos formando ciudadanos para el mañana privados de ciertas virtudes que son competencia de la Educación recibida y que solo puede tener cabida mediante la enseñanza presencial.

Del mismo modo, la socialización y la interacción con el grupo, son elementos también esenciales en todo proceso educativo, como así lo refleja la escuela y toda modalidad de enseñanza presencial. Las relaciones entre docente-discente y entre discente-discente son ineludibles y tienen una importante razón pedagógica en el aprendizaje de los alumnos.

En contra de esto, la enseñanza virtual mediante las Tics se relaciona con un carácter individual de la Educación, donde sus participantes se intercambian información exclusivamente a través de los medios y no en el "cara a cara." Además, aunque esta enseñanza disfruta de un carácter bidireccional entre los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje, muestra la carencia de una mayor interacción entre docente y alumno, así como una falta de socialización a la inversa, debido al modelo de enseñanza aislada al que responde (Gairín, 2009; Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

Debemos, por tanto, considerar que la integración de las Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede llevarse a cabo si ello supone desestimar las relaciones interpersonales entre profesor y alumno, e incluso entre los propios alumnos, pues, como Bindé (2002) manifiesta, "la Educación sigue siendo, en lo fundamental, una interacción entre seres humanos" (p.13).

### **4.6.3 Relación Educativa y la tarea de educar. Interacción alumno-profesor.**

Comprender el concepto de Relación Educativa desde la perspectiva que partimos conlleva reflexionar sobre una situación concreta: la tarea de educar. Esta acción es diferente del proceso de influencia desarrollado en diferentes contextos sociales, mediante un juego de conductas que se originan orientadas a hacer valer un sentimiento, una opinión o desencadenar una acción (Bufarais, Martínez, Puig y Trilla, 1995). Examinar el acto de educar, demanda identificar la puesta en práctica de una acción o acciones, cuyo último fin es optimizar la evolución del alumno.

Ante este proceso de aprendizaje es ineludible el propósito de que el estudiante aprenda como fruto de lo que el profesor realiza. Además, es imprescindible en la enseñanza, de una valoración manifiesta por ambas partes (educador y educando), de que entre ellos se va creando una reciprocidad especial. Dos condiciones, identificación y reconocimiento de que existe un compromiso especial entre ambos, es lo que distingue un ambiente de aprendizaje legítimo de aquel en que solo una parte transmite información a la otra, en lo que podría representar la función transmisora de la Educación (Hargreaves y Shirley, 2012).

Del mismo modo, el propósito de enseñar ha de configurarse mediante la transferencia del conocimiento, de manera que se refuerce el reconocimiento y el aprendizaje. Estos aspectos entrañan no solo aceptar tareas y finalidades sino la tarea de que cada uno adquiera su papel; el educador el papel de educador, y el educando el papel de educado. Es un compromiso de correspondencia, aunque en este caso, es una relación fundamentada en una aprobación básica, en algunos momentos determinada, que favorece el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza (Tedesco, 1995).

Ante lo expuesto anteriormente se comprende que la Relación Educativa debe sustentarse en una relación cordial, a la vez que presenta unos determinados valores que la caracterizan; todo ello con una firme vocación de separación en la que las relaciones personales que se dan en la Educación se fundamentan en la alegría, la tristeza o incluso el dolor (Morán-Oviedo, 2003). La cordialidad de esta relación debe ser por un periodo de tiempo y mantenerse únicamente hasta que se logre la madurez. En este sentido, podemos confirmar, tal y como expresa

Barba-Martín (2003) que, "la separación es la culminación de toda Relación Educativa porque implica el reconocimiento más profundo del otro como ser autónomo e independiente" (p. 173). Por tanto, como se ha descrito, el carácter que adquieren las formas en las que se constituyen las relaciones entre maestro y alumno durante la enseñanza, alcanzan un valor importante para el progreso de los educandos (Sánchez, Lledó y Perandones, 2011).

Como consecuencia de los argumentos presentados hasta ahora, surge un componente ético-moral inevitable, un elemento axiológico inherente a la praxis docente; la *Ética Profesional Docente*. Para Bolívar (2005) la *Ética Profesional* es una cuestión de principios:

La *Ética Profesional* comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, forma parte de lo que se puede llamar *ética aplicada* en cuanto pretende, por una parte, aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la *ética general* pero paralelamente, por otra, dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional (p. 96).

Relacionada con la *Ética Profesional* se encuentra la *Deontología* o también denominada *Deontología Profesional*, definida en relación a aquellos deberes y obligaciones que se plasman mediante una serie de normas o códigos de actuación de obligado cumplimiento para cada profesión. Es habitual referirse indistintamente a los términos *Deontología Profesional* y *Ética Profesional* (Sánchez y López-Mondéjar, 2014). Sin embargo, la *Ética Profesional* posee un sentido más extenso en tanto que se dirige a virtudes, principios, responsabilidades, experiencias, valores y roles utilizados en determinados ámbitos de actividad profesional, tomando en consideración para una praxis ética aquellos criterios científicos pensados en un marco de buenas prácticas (García-López, Sales-Ciges, Moliner-García, y Ferrández-Barrueco, 2009). La *Ética*, estudiada a lo largo de la literatura integra la teoría que reflexiona sobre la moral y los deberes del hombre (Aranguren, 1981). Es por ello, que el fin de la *Ética Profesional* es más complejo que lo que se supone desde un principio. En adelante abordamos la *Ética Profesional* desde la dimensión docente.

Para Ruiz (1988) el ejercicio ético de la labor docente con los educandos requiere cuestionarse frente a ellos y la sociedad, si con el trabajo que practica, está realmente favoreciéndolos a todos. Y como consecuencia, si está participando realmente de lo que tiene derecho. En definitiva, la práctica ética de la labor docente supone crear una cordialidad que se depositará en la conciencia profesional de cada uno (Escámez, García y Jover, 2008; Vázquez y Escámez, 2010; Wineberg, 2008). Así, Maturana (1997) señala que la Ética Profesional Docente o del educador se organiza mediante derechos y obligaciones que se asocian a la moral y que derivan de la práctica de la función pedagógica, así como de los propósitos y reglas concretas, tanto del profesor como del alumno, de acuerdo a las exigencias del bien común.

De esta forma, la relación docente con los educandos estaría inevitablemente sustentada en la seriedad, la justicia, la amabilidad y la honestidad. Esto legitima al docente para exigir al alumno y reforzarlo independientemente del plano en el que deba realizarse (Sánchez, 2007). Dejando siempre en el educando la posibilidad del desarrollo autónomo de su personalidad (Day, 2012; Malavassi, 1993; Marcello y Vaillant, 2009).

La práctica de la docencia logra sentido ético cuando estimula a los educandos a una conciencia social comprometida con los legítimos intereses de la comunidad. Esto conduce al docente a favorecer una conducta digna y a orientarlos para la búsqueda autónoma. Esta orientación, indicador del grado de razonamiento académico, apoya el respeto con el que ha de tratarse el conocimiento de los educandos en todas las etapas de su evolución (Escudero, 2016). Incluso, estos indicadores profesionales, garantizarán un tratamiento educativo de equidad (González, 2010; Hameline y Dardelin, 1973; Pérez-Díaz, 2013). Kultgen (1988) también coincide en la defensa de todas las evidencias empleadas hasta ahora con la intención de consolidar a nivel moral, el derecho imprescindible del educador a ser respetado tanto a nivel personal como profesional. Se puede establecer, haciendo acopio de los aspectos mencionados anteriormente, según Sánchez y López-Mondéjar (2013) que el profesional de la Educación practica su desempeño docente, desde un convencimiento ético cuando es acorde a los siguientes principios orientadores:

- a. Pone en práctica el respeto profundo hacia el alumno como persona y cuida la preocupación por sus circunstancias.
- b. Ubica las relaciones personales y profesionales con los alumnos dentro de un contexto de cortesía, tolerancia y comprensión.
- c. Ignora conductas, que discrepan de su función educativa o se sitúan en una posición que dificulta al alumno, a nivel social, intelectual o moral.
- d. Ofrece ayuda a los alumnos ante dificultades de cualquier tipo.
- e. Propone el desarrollo de razonamientos intelectuales y críticos, de modo que favorezca la expresión libre de ideas y el diálogo fecundo.
- f. Respeta información relacionada con circunstancias personales o familiares del educando.
- g. Genera relaciones de igualdad con todos los educandos.
- h. Domina los contenidos de su disciplina y se actualiza constantemente mediante reciclaje continuo.

En definitiva, la Relación Educativa se define como el conjunto de relaciones que educador y educando desarrollan con unos fines dentro de un contexto determinado. Estas relaciones surgen a través de experiencias prácticas que recogen peculiaridades afectivas, cognitivas y emocionales, a la vez que reproducen historias de reconocimiento y responsabilidad mutua. Además de lo expuesto, un elemento axiológico se configura inherente a la praxis educativa: la Ética Profesional Docente. Sin duda, ésta, debe conducir al docente a facilitar una conducta digna, del mismo modo que favorece la búsqueda autónoma de los educandos (Sánchez y López-Mondéjar, 2014).

#### **4.6.4 Perfil y papel del profesor de Educación Secundaria.**

No cabe duda que con el paso de los años, la Educación ha ido adquiriendo progresivamente un papel relevante. La era de la información en la que vivimos requiere de ciudadanos capaces de comprender una realidad compleja, así como adaptarse creativamente a la velocidad del cambio que le acompaña. Paralelamente, existe una percepción generalizada de insatisfacción sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en las aulas.

Ante tales demandas, se evidencia la necesidad de que la figura del docente se convierta en canal de mejora del proceso educativo, aunque esta tarea no está exenta de polémica. Si bien, el ámbito educativo debe responder a nuevas y complejas exigencias, los docentes no se eximen de afrontar retos similares para dar respuesta a los desafíos actuales (Bolívar, 2006; Pérez-Gómez, 2010b; Solomon, 2009).

En el modelo de Educación tradicional, el profesor es el que proporciona la información y adquiere el rol de director del proceso de enseñanza. Su materia pasa a ser el foco de transmisión del conocimiento, generando un espacio donde no hay lugar para la confrontación. El cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela, demanda otro modelo de profesor, porque otras son las necesidades de los alumnos. Hoy en día, el profesorado debe desempeñar una función social, la de educar a las nuevas generaciones a vivir en la época y en el entorno social y económico en el que se encuentran (Márquez, Díaz y Gámez, 2012). Los procesos de cambio en el panorama educativo y social de los últimos años (heterogeneidad de alumnado, extensión de la Educación obligatoria, pérdida de autoridad del profesor, aumento de la conflictividad en las aulas, incorporación de las Tics, democratización del acceso a la información, entre otros) ha generado una auténtica revolución educativa, transformando los objetivos, la práctica docente y la esencia del Sistema Educativo en sí mismo (Esteve, 2009; Ferrández-Barrueco y Sánchez-Tarazaga).

La sociedad presente y futura demanda del docente la confrontación con situaciones complejas, con entornos en los que se concentra la heterogeneidad de la población y la diversidad cultural. Estos emergen, como consecuencia de los cambios acelerados que se están produciendo en los procesos sociales desarrollados actualmente. Por esta razón, además de poseer el conocimiento necesario, los profesionales de la Educación deben tener competencias y habilidades para el ejercicio de la profesión, además de convertirse en modelos para sus discípulos (Barba-Martín, Barba y Martínez, 2016). Ante este escenario, es preciso que adquieran nuevos roles, así como las competencias profesionales que les conduzcan al éxito en la compleja tarea de enseñar (Bolívar, 2007; Vaello, 2009).

Tribó (2008) explica que una de las competencias que debe tener el profesor de Educación Secundaria, estriba en interrelacionar de forma simultánea

conocimientos de diversos ámbitos, empleándolos y transfiriéndolos de manera integrada a situaciones educativas concretas. En este sentido, un informe reciente de la OCDE (2012c), manifiesta la importancia de que los profesores formen al alumnado en habilidades como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, herramientas de comunicación y colaboración, así como en responsabilidad social. De este modo, se convierte en el guía del proceso educativo, mediante el que proporciona a sus alumnos los instrumentos y mecanismos necesarios para adaptarse al contexto actual.

El docente, es un elemento clave en el proceso de mejora de la calidad educativa, pues es el vínculo entre los procesos de aprendizaje del alumnado y las reformas que requiere la organización institucional. En el momento actual, el profesor necesita de nuevas estrategias, percepciones y conocimientos que den respuesta a la diversidad de cuestiones que acontecen en su ejercicio diario. Hoy más que nunca, es imprescindible comprender su papel bajo un enfoque que concrete cuál es su cometido y que profundice al mismo tiempo, en los mecanismos cognitivos y actitudinales que den respuesta a los problemas educativos que surgen en su desempeño docente (Salinas, 2013). Por estas razones, se hace imprescindible que el profesor reflexione sobre su praxis, así como sobre su necesidad de cambio dentro de su propio ámbito de trabajo. Se convierte en agente dentro del proceso educativo que aprende esencialmente a través de sus propias acciones en colaboración con otros, al mismo tiempo que adquiere la capacidad de intervenir sobre la realidad de un modo creativo y dialéctico (Araque, 2008; Barba-Martín et al., 2016).

Se confirma que la Educación Secundaria es una etapa compleja, que demanda atención continua, y en la que la formación del profesorado se sitúa en un lugar privilegiado (Escudero, 2009; Montero, 2006). No en vano se convierte en la etapa donde más se focaliza la preocupación docente. Actualmente, el profesional de esta etapa vive un proceso que cuestiona cuáles son sus funciones reales, condición que se refleja en los inconvenientes que encuentra para interpretar por un lado, el papel que le pide el alumnado y la sociedad, y por otro, el que le reclama la Administración (Bolívar, 2006; Escudero, 2009). Se hace presente de forma notoria, la necesidad de formación permanente con un mayor rigor pedagógico, así como de propuestas metodológicas más definidas que permitan a los profesionales de la Educación, lograr las habilidades para resolver

los desafíos educativos actuales (Benito, 2009; Valle, González-Cabanach y Rodríguez, 2006).

Nadie cuestiona que los profesores deben dominar diversos tipos de contenidos y desarrollar distintas capacidades. Sin embargo, de acuerdo con Escudero (2009), el papel del docente en la actualidad, no debe estar basado exclusivamente en el dominio de los contenidos y las metodologías relativas a las materias del currículo con el objetivo de que el alumno adquiriera un aprendizaje beneficioso, sino que además, en su práctica, deben imperar criterios morales. El éxito de la enseñanza, no sólo depende de lo que el profesor sabe, de cómo enseña o de sus intenciones morales, sino que es determinante la participación e implicación de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Se hace por tanto indispensable respecto a estos últimos, conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso sus intereses y expectativas, sobre todo si existen carencias en la evolución de capacidades y motivaciones.

La acción del docente es una tarea que no conduce al éxito y alcanza la efectividad, si no gana la complicidad de aquellos sobre los que actúa (Labaree, 2005; Merchan, 2005). El profesor no solo ha de contactar con el alumnado racionalmente, sino que precisa de registros personales y relaciones positivas. En algunos casos, estos elementos marcarán la diferencia, siendo notable para el profesional de Educación Secundaria, puesto que su tarea está llamada a ejercerse con una población de estudiantes donde la regla es la diversidad en cultura, capacidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje, intereses y trayectoria académica, sobrepasando el contexto de los centros y las aulas (Escudero, 2012).

En este orden de ideas, Escudero (2009) insiste en que la formación del profesorado no es una varita mágica que soluciona problemas, pero sí merece especial atención por ser condición clave para desarrollar objetivos, así como para incrementar el conocimiento y las capacidades. Es más, sin una formación efectiva y adecuada, "la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse" (p.92). Será necesario, conocer las dinámicas del trabajo en clase, controlar cuales son los elementos decisivos para generar entornos de aprendizaje apropiados, así como climas de aula idóneos y motivadores. El conocimiento y el empleo inteligente de estrategias pedagógicas y materiales variados, se hace

imprescindible, sobre todo si se quiere considerar la diversidad y los riesgos de que algunos estudiantes desconecten. Es por ello, que el docente requiere de preparación y conocimientos apropiados, que le permitan comprender la realidad personal y el entorno en el que viven sus alumnos. Esta es una forma provechosa de recopilar y evaluar información no solo sobre ellos, sino también sobre su práctica en un proceso de análisis y de reflexión. Esta afirmación conduce a la necesidad de reflexionar sobre la importancia de trabajar contenidos, técnicas y metodologías fundamentadas en la investigación sobre la propia docencia como propósito de mejora (Molina, Blanco y García, 2013).

En consecuencia, las afirmaciones anteriores ponen de manifiesto que, en la actualidad, la práctica educativa del profesor vive afectada por transformaciones de diversas características. La sociedad transforma sus esquemas socioculturales, el conocimiento se pluraliza y el acceso a la información de la que el estudiante se nutre fuera del ámbito educativo, es variado. Este cúmulo de circunstancias origina que las competencias y las funciones que desempeña el profesorado en las aulas sean progresivamente más cambiantes. La prioridad de instruir adquiere un papel secundario frente a la urgencia de recomponer el conocimiento que tiene el alumnado. El aula se convierte en un contexto dinámico y variable, donde cada actor tiene su papel asignado; el profesor trata de estimular procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y, el alumno, es un ser variable, movido por intereses, expectativas y valores de diferente naturaleza. Ante la heterogeneidad de la que hablamos, los profesionales de la Educación precisan frente a respuestas estereotipadas y rígidas, de un pensamiento flexible, capaz de adecuarse a las particularidades de cada alumno (Hargreaves y Shirley, 2012; Marcelo, 2007; Santos Guerra, 1999).

En suma, del docente se requiere que además de ser transmisor del conocimiento, se comprometa con el aprendizaje de sus alumnos. Para ello, debe formarse en las áreas propias de la Educación, sólo así será capaz de dar respuesta a las necesidades que surgen en el entorno académico. Además, debe ser un profesional que analice el contexto en el que se desarrolla su práctica, así como un perfecto conocedor del perfil de su alumnado, y en base a esto, programar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, es preciso que reflexione sobre sus acciones y sobre las de sus estudiantes, creando interacciones en el aula (Amores y Ritacco, 2012; Hargreaves y Shirley, 2012; Stringer, 2014).

#### **4.6.5 La profesión docente en el momento actual ante el Fracaso Escolar.**

Desde hace unas décadas, se hace indiscutible, tanto en el panorama internacional como en el nacional, que uno de los mayores retos a los que se enfrentan los Sistemas Educativos es el de elevar sus niveles de calidad. Como mencionábamos en apartados anteriores, el desafío más urgente del ámbito educativo es, preparar a los alumnos ante la era de la información y los cambios tecnológicos. El valor de las sociedades actuales está estrechamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, así como con su capacidad de innovación y de emprendimiento. Pero el conocimiento, en nuestros días, tiene fecha de caducidad, razón que exige con más fuerza que nunca crear medidas para que estudiantes y profesores renueven continuamente sus competencias (Marcelo, 2008).

Esteve (2009) pone de manifiesto que es en el seno de los Sistemas Educativos actuales, donde surgen aspectos de mejora que se manifiestan en los resultados de los informes diagnósticos, nacionales e internacionales. Estos dan testimonio del esfuerzo que deben realizar las Administraciones y la comunidad educativa en su conjunto, para disminuir los índices de FE y AET, así como para mejorar los niveles de conocimiento y las competencias de su alumnado. Los resultados de los informes PISA, subrayan desde hace años, el bajo rendimiento académico y motivación del alumnado, lo que hace indispensable cada vez más, la importancia de un desempeño docente eficaz. Ante esta realidad educativa, es necesaria una transformación cualitativa que convierta al docente en figura clave, capaz de ahondar y comprender las dificultades de la sociedad actual. Su tarea es por tanto, la de guiar, acompañar, y fomentar el desarrollo y aprendizaje de cada uno de los estudiantes a su cargo (Pérez-Gómez, 2010a).

Hoy en día, la sociedad demanda que los profesores además de poseer una adecuada formación intelectual, desarrollen vocación por su trabajo y estén en proceso de reciclaje continuo (Reoyo, Carbonero, Martín, Román, y del Valle, 2014). No en vano, una de cada cinco reformas llevadas a cabo en los países de la OCDE se centra en los niveles de calidad del profesorado, constituyéndose como artífices clave en los procesos de mejora del Sistema Educativo. Los países europeos, además de desarrollar políticas centradas en el aprendizaje de sus alumnos, ponen en marcha otras medidas orientadas a incrementar la excelencia

de sus profesores. Las políticas educativas ponen de manifiesto que, los profesores son clave para la mejora escolar, lo que evidencia la preocupación de los Sistemas Educativos por uno de sus elementos imprescindibles. Los educadores tienen un efecto directo en los procesos de aprendizaje, de hecho, la literatura especializada confirma como es una de las variables que más influyen en el logro académico de los estudiantes (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Gimeno Sacristán, 2013; Martínez-García, 2012; Miñaca y Hervás, 2013).

En el proceso de búsqueda de la calidad, el marco de referencia actual de las políticas europeas, la “EE 2020”, establece la etapa formativa inicial de los docentes como objetivo esencial para aumentar la excelencia de la profesión (Diario Oficial de la UE, 2014; OCDE, 2015).

En España, siguiendo las recomendaciones formuladas por la UE, se pone énfasis en las medidas políticas encaminadas a optimizar la capacitación profesional de los docentes, como un mecanismo determinante para el perfeccionamiento de los Sistemas Educativos. Cada año diversos organismos elaboran múltiples informes, análisis y proyectos, que reflexionan y valoran sobre las diversas dificultades que afectan al profesorado actualmente (situación profesional, formación, incentivos económicos, carrera docente y enfermedades profesionales).

A pesar de estos planteamientos, el punto de mira de los Consejos Escolares no se focaliza exclusivamente en perspectivas académicas o en datos estadísticos. Acercarse a ellos también requiere de examinar los problemas reales que afectan a todo el Sistema Educativo. Uno de ellos, como se describe en este apartado, es el relativo a la calidad del profesorado de Educación Secundaria (MECD, 2015b). La profundización que se realiza, conlleva preparar a los profesores para desempeñar actuaciones profesionales concretas asociadas a organizar los grupos de clase, conseguir un ambiente académico adecuado, la transmisión de valores universales, la relación familia-escuela y el respeto de la interculturalidad. Otras funciones que son parte de la organización de los centros educativos y que también se ven afectadas, se relacionan con los protocolos de orientación educativa, la Acción Tutorial, las acciones coordinadas con otros miembros del equipo pedagógico, la jefatura de estudios o la dirección; todas ellas se convierten en concluyentes para lograr el éxito de la institución escolar. Como puede verse, todos estos procedimientos demandan incluso más que la propia práctica

docente, de conocimientos y habilidades específicos, además de una sólida formación y preparación (MECD, 2015b).

En la actualidad, nuestras escuelas e institutos convertidos en espacios multiculturales, constituyen un desafío y una oportunidad para los docentes. Integrar la diversidad en la enseñanza, crear una escuela para todos, representa uno de los compromisos que los Sistemas Educativos tienen. A los centros de Educación Secundaria se incorporan jóvenes con unas características cada vez más diferentes respecto de las anteriores generaciones. En palabras de Marcelo (2009):

Los llamados “nativos digitales”, chicos y chicas nacidos y crecidos en la sociedad de la información, acostumbrados a una cultura digital, al hipertexto, a la realización de múltiples tareas simultáneas, a la interacción social en espacios síncronos y asíncronos.” Pero también son jóvenes con evidentes necesidades de conocimiento, de comprensión y expresión lectora, de capacidad de reflexión y socialización (p.33).

El escenario académico al que se enfrentan hoy en día los docentes de la etapa de Educación Secundaria, exige asumir nuevas tareas educativas que sobrepasan el papel de formación intelectual que se les había otorgado tradicionalmente. Aceleradamente, va ganando legitimidad la idea de no ser sólo especialistas en una materia académica, siendo preciso generar nuevas alternativas de discernimiento. Hoy más que nunca, es esencial el progreso hacia nuevas modalidades de transmisión del conocimiento, en un entorno donde el FE persiste en sus distintas formas, con alto porcentaje de repetición de curso y salida del Sistema Educativo sin títulos ni cualificación (Álvarez, 2015).

De la misma forma que la función docente se ve afectada por el FE, existen también otras dificultades por las que puede verse dañada la Relación Educativa. Esta, ya no genera la tradicional interacción del alumno que quiere aprender con el docente que le ayuda intelectualmente; sino que origina el contacto de un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos, entre los que se encuentran algunos que expresan abiertamente su negación a permanecer en las aulas y que asisten a los centros educativos obligados por la ley (Esteve, 2002). En este ambiente, los profesores manifiestan vivir su trabajo cotidiano desde posturas que saben a desconcierto y desánimo. La figura del docente queda desvanecida por la

propia configuración del actual modelo educativo que refuerza la pérdida de confianza de la sociedad en ellos y, por ende, la disminución del respeto. Los profesores han pasado a convertirse en meros espectadores de la promoción automática de sus alumnos, de modo que el mérito y la excelencia han sido desacreditados en su esencia, ante una realidad educativa en la que el índice de FE se eleva a cifras que preocupan (Valle y Manso, 2013).

En este sentido, Álvarez (2015) expone que, es necesario que nuestro modelo educativo marche hacia parámetros de calidad fundamentados en la apreciación del conocimiento, la exigencia del aprendizaje, la evaluación minuciosa, el respeto al profesor, la disciplina y el esfuerzo para obtener lo mejor de cada alumno. Es imprescindible examinar el planteamiento de la praxis educativa, en la que deben coexistir la dimensión práctica o docente, y la dimensión cognitiva o actividad investigadora. Esta combinación conlleva de forma implícita la superación del reduccionismo del modelo profesional vigente, en la medida en que fortalece dos aspectos básicos de la acción educativa, el “objeto” de la Educación y el “sujeto” de la acción educativa. Incorporar la dimensión investigadora en el profesorado facilita el progreso de la vocación, la asunción de una mayor capacidad de riesgo, la búsqueda de la excelencia, y una mayor identidad y autonomía profesional (Hargreaves y Shirley, 2012; Tiana, 2013).

La sociedad exige cada vez más a los profesores, un esfuerzo por desarrollar múltiples acciones relacionadas con el escenario educativo en el que se encuentran. Algunos ejemplos de estas funciones pueden ser: intervenir en contextos complejos del aula, comprobar las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, o trabajar con recursos escasos, tiempos inflexibles y espacios restringidos. Y aunque éstos son asumidos con serenidad en el desempeño profesional, al mismo tiempo, es responsabilidad de toda la comunidad educativa, defender y apoyar el ejercicio docente con el fin de no abocarlos a tareas imposibles (Barba, 2013; Pérez-Gómez, 2010b). De acuerdo con esto, Prieto (2008) explica que, la labor de los docentes se presenta como una misión difícil de lograr, debido a que son muchas y diversas las responsabilidades que se le atribuyen, más todas aquellas que las administraciones les asignan, así como las del conjunto de la sociedad, que en algunos casos, les saturan y distancian de su principal objetivo. Si bien es necesario tener un cuerpo de

profesores absolutamente sensibilizado con el fin de educar, es preciso liberarlos de la responsabilidad que implica que se conviertan en los únicos elementos formadores y socializadores del alumnado.

En suma, para que el contexto educativo adquiera el rigor que se merece, debe iniciarse una nueva etapa en la que se recupere la figura del docente como agente clave en el proceso educativo, con el convencimiento de que la calidad de su praxis se relaciona esencialmente con su altura personal, científica y pedagógica (Esteve, 2002; Jackson y Temperley, 2007; Muñoz-Repiso, 2004). Esta conquista será alcanzable en la medida que emerja un cuerpo docente con funciones y objetivos adecuados a la realidad de las aulas. Se hace por tanto indispensable, programar un cambio de perspectiva respecto a su desempeño profesional, que requiere del apoyo directo de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad (Ayala, Molina y Prieto, 2012; Esteve, 2002).

#### **4.6.6 La profesión docente y el éxito educativo.**

No cabe duda, de que el FE es uno de los fenómenos que despiertan más interés en medios de comunicación y en los ámbitos relacionados directa o indirectamente con la Educación. En ocasiones, en la literatura especializada y en diversos informes, se habla indistintamente de éxito educativo, éxito académico y éxito escolar. Y lo mismo ocurre con el concepto de FE, lo que confirma la dificultad para interpretar ambos fenómenos. Además, se emplea el término “éxito” como opuesto al de “fracaso” considerando solamente indicadores de fácil cuantificación (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García y Riera-Romani, 2016).

En la actualidad, los numerosos problemas que aquejan a los Sistemas Educativos, así como los acelerados cambios sociales a los que se enfrentan, origina que los países más avanzados se encuentren inmersos en la búsqueda de factores de “éxito escolar”. En esta búsqueda, se confirma que, el profesorado es el elemento clave que con diferencia más apoya los logros académicos, debido a las fuertes interrelaciones que se construyen entre alumno y profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fundación para el análisis y los estudios sociales, 2009) (en adelante FAES). Se evidencia que los efectos de un buen profesor son acumulativos en el tiempo, lo que quiere decir que los estudiantes

con buenos profesores evolucionan más rápidamente, que los que tienen profesores mediocres. Además, el impacto negativo de docentes inadecuados es trascendental en los primeros años escolares (Echeita, 2013; Hargreaves y Shiley, 2012).

De acuerdo con estas afirmaciones, no es de extrañar que los discursos sobre la eficacia y la eficiencia estén presentes en las reflexiones sobre la excelencia de la Educación. En la actualidad, existe una preocupación generalizada sobre cómo ofrecer una Educación de calidad que se convierta en motor de cualificación y de mejora de las personas, de garantía de igualdad de oportunidades y fuente de progreso (Fernández-Batanero, 2013).

En un contexto en el que acontecen rápidos y profundos cambios y en el que calidad y equidad son factores dinámicos que se sitúan en la esencia que subyace a la Educación, se confirma la prioridad más que nunca, de que el Sistema Educativo español evolucione hacia los nuevos requerimientos de un mundo globalizado que promueva el éxito de todo el alumnado. De aquí que las Administraciones Educativas quieran promocionar las llamadas “escuelas de éxito” tanto a nivel nacional como internacional (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Las “escuelas de éxito” se describen como comunidad educativa que responde a las demandas de cada estudiante, y que proyecta todos sus mecanismos hacia la dinámica educativa con el fin de que el alumnado progrese en su formación. A pesar de esta definición, las concepciones del éxito en la Educación son variadas. Cantón y García-Martín (2016) explican el “éxito escolar” asociado a una situación de triunfo o de logro, en la que las personas y los objetivos deseados, conducen a un escenario de satisfacción. Si se toma como base esta concepción del término, se puede razonar que el “éxito escolar” está directamente vinculado a la consecución de objetivos académicos y educativos específicos que permiten el bienestar de los implicados. El éxito educativo siempre se ha asociado y contrapuesto al mismo tiempo al de FE. En este proceso, no son solo los alumnos los afectados, sino también, familia, profesores y la sociedad en general. Los profesores, como ya describimos anteriormente, se convierten en elemento esencial a lo largo del proceso de afianzamiento del progreso del alumnado. Se manifiesta, por tanto, la importancia de las atribuciones de éxito que realizan hacia sus alumnos, resaltando la importancia

de trabajar habilidades y competencias para la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico (Ayala et al., 2012).

Ante esta realidad compleja, es necesario partir de la consideración de una serie de recomendaciones en las que el profesor adquiere un papel esencial a lo largo de todo el proceso. Se exponen a continuación, algunas de las más relevantes (Consejo Escolar del Estado, 2014, p.39):

1. Identificar al profesorado como el principal agente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reforzando consecuentemente la calidad de su formación y estimulando su compromiso profesional.
2. Reconocer que el docente debe dominar conocimientos, disponer de capacidades y herramientas didácticas, así como poseer cualidades humanas, valores y convicciones para el ejercicio de sus funciones.
3. Favorecer en los profesionales de la docencia, el dominio de metodologías y estrategias que favorezcan la cooperación y el trabajo en equipo, en un clima positivo de interacción dirigido a reforzar la calidad y la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de un proyecto de cooperación.
4. Fortalecer las relaciones del profesorado con el entorno social de los centros educativos, así como la relación familia-escuela orientada a mejorar los resultados escolares y la formación integral de los alumnos.
5. Llevar a cabo un desarrollo del currículo por parte de los profesores, que estimule en todos los alumnos un conocimiento sólido de los contenidos, la adquisición de las Competencias Básicas y el ejercicio de actitudes y valores esenciales para esa formación integral.

Para finalizar, diversos estudios confirman que, el “éxito escolar” debe seguir siendo objeto de estudio y de mejora en esta sociedad, lo que lo convierte en uno de los indicadores más reveladores de la enseñanza de calidad, puesto que actúa como factor preventivo del FE, uno de los desafíos más importantes que los Sistemas Educativos actuales deben afrontar (Balzano, 2002; Calvo y Manteca, 2016; Escudero y Martínez, 2012).

#### 4.7 CONSIDERACIONES FINALES.

Alcanzar una Educación de calidad para todos y con todos, es un objetivo compartido por la totalidad de los ámbitos relacionados con la Educación. Este objetivo se convierte en preocupación universal y común en los procesos de reforma educativa, tanto en las regiones y países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo (Muntaner, 2014). En este sentido, el FE se fragua en un contexto caracterizado por la diversidad del alumnado, reflejo a su vez de sociedades cada vez más complejas. Como consecuencia, los Sistemas Educativos deben asumir nuevos retos que den respuesta a la heterogeneidad que existe en las aulas.

El concepto de diversidad entraña una contextualización socio-histórica, que nace de la misma concepción del ser humano. En una sociedad diversa, la población presenta como característica fundamental, la diferencia. A pesar de coincidir en determinados aspectos, existen infinidad de características individuales y personales que hacen a cada persona como única e irrepetible. Reflexionar sobre la diversidad requiere de un planteamiento previo en el que se evidencie que, la diferencia en sí enriquece la vida humana. Es un concepto que se vincula con la identidad de cualquier persona, al igual que forma parte de la idiosincrasia de cada uno. En la actualidad, la diversidad tiene una amplia repercusión en el contexto educativo. Ante esta realidad, la escuela debe estar abierta a la aceptación de cada uno con sus diferencias (Artavia-Aguilar y Campos-Hernández, 2016). Echeita (2006) expone que en los diversos grupos aparece una variabilidad natural, a la que se debe prestar un acompañamiento educativo de calidad durante la vida académica. Sin embargo, esta postura es contraria a la visión de vincular únicamente el concepto de diversidad con grupos que precisan de una atención y un diagnóstico previo especializado.

La conceptualización de diversidad también trae asociada de forma inherente diversas connotaciones. Santos Guerra (2011) manifiesta que, en algunos casos estas pueden ir acompañadas de valoraciones negativas. Cuando los profesores aprecian la diversidad como una desconexión del estudiante dentro de las normas disciplinarias y las exigencias curriculares no son alcanzadas, inevitablemente emergen las diferencias. Es en este marco, donde el concepto se relaciona con bajo rendimiento escolar según los patrones de aprendizaje

requeridos, indicador que se vincula directamente con el FE. Si se exige por igual a quienes son originariamente diferentes, se genera inevitablemente la desigualdad. Del mismo modo, si se ignoran las singularidades de cada uno, el contexto educativo favorece el éxito de los que disponen del capital cultural y lingüístico, a la vez que configura el fracaso de los que no poseen el bagaje apropiado. Desde esta perspectiva, el FE es atribuido a la torpeza de los alumnos y no a la ineptitud de la escuela (Arnaiz, 2012; Moliner et al., 2012; Santos Guerra, 2011).

Por otro lado, el desarrollo de la respuesta educativa para una población diversa, no puede comprenderse ignorando sus rasgos característicos y su historia. Esto confirma que debe ser sondeada dentro de su ámbito educativo, social, económico y político. El marco de la diversidad ha progresado acompañado de diversos paradigmas teóricos que experimentan cambios, hasta llegar a la perspectiva que actualmente responde ante la heterogeneidad de la población que asiste a nuestras aulas. Históricamente, se pasará de un marco sustentado en la eliminación y/o segregación en función de las diferencias existentes, hasta desembocar en un nuevo enfoque, el de la Educación Inclusiva (Torres, 2010).

La Antigüedad Clásica y la Edad Media, se configuran como etapas que aparecen unidas al concepto de Educación Especial, siendo entendida como disciplina que se centra en las deficiencias de la población. Esto lleva inicialmente a generar modelos basados en la eliminación y/o segregación a partir de las características de cada persona. Posteriormente, en pleno apogeo renacentista, se institucionaliza la Educación Especial con un trato más humanitario hacia las personas con alguna discapacidad, sin embargo, los déficits serán tratados a nivel educativo de forma aislada. Habrá que esperar a finales del siglo XIX y principios del XX, para cuestionar la efectividad de la Institucionalización. Comienza la etapa de la Normalización que origina una transformación en el término de Educación Especial considerado hasta el momento.

Es en esta época, cuando la UNESCO en 1968, elabora un informe que hace un llamamiento a los organismos públicos sobre la urgencia de generar recursos y medios para la población infantil con algún tipo de dificultad, favoreciendo la equidad en la Educación. Con este informe se delimitan y definen los principios de la Educación Especial. Entre los años 70s y 80s, se inicia la aprobación de un

nuevo concepto propiamente educativo, en el que la Educación Especial será insertada dentro del sistema mediante mecanismos educativos personalizados, ajustados a las demandas especiales de cada uno (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En este periodo es importante citar la publicación del Informe Warnock, elaborado en 1978, ya que introduce variaciones importantes en los modos de actuar y de pensar, y que hasta entonces habían sido habituales en el mundo de la Educación Especial. Se produce un cambio educativo y social, con la introducción de un nuevo concepto, el de “Necesidades Educativas Especiales” (Echeita, 2006). Es en este momento cuando se configura el modelo de Integración Escolar como evolución importante en este campo (Colmenero, 2015). Asimismo, este será también el punto de partida, a partir del que cualquier tipo de déficit o de dificultad de aprendizaje, se constituye en parte activa de la realidad educativa de forma íntegra.

En España, diversos cambios normativos darán testimonio de la evolución que experimenta el tratamiento de la atención a la diversidad. Será a través de la L.G.E. de 1970, cuando se aproxime la Educación Especial al Sistema Educativo. Posteriormente, tras promulgarse la L.I.S.M.I. en 1982, una nueva manera de comprender la Educación Especial se refuerza, lo que conduce a la inmersión del alumnado con alguna discapacidad en el sistema ordinario. Este nuevo marco legislativo destaca la preocupación educativa, por encima del carácter asistencial que hasta entonces había primado hacia los niños con alguna dificultad. Seguidamente, la L.O.G.S.E. (1990) consolida los principios de Normalización e Integración descritos en la legislación anteriormente aceptada. Mediante su propuesta, se accede a una Educación comprensiva y diferenciada coherente con las peculiaridades individuales, las singularidades de cada grupo, así como de su entorno sociocultural.

Finalmente, un nuevo modelo, el de la Escuela Inclusiva, surgido a finales de los años 80s y principios de los 90s, apuesta por superar situaciones educativas discriminatorias y segregadoras, al mismo tiempo que fomenta el respeto de la individualidad. Se propone un modelo de escuela dirigido a entender la heterogeneidad como factor de enriquecimiento, que se visualiza en la organización de nuevos paradigmas sociales. Estos tratarán de responder al carácter abierto y variable en el que se fundamenta la diversidad, respondiendo a las demandas que presenta cada persona como consecuencia de sus diferencias

(Colmenero, 2015; Páez, 2010; Pérez, 2014). La Escuela Inclusiva aparece en consecuencia, como un enfoque detractor del planteamiento deficitario contenido en las prácticas de la Integración Escolar. Años más tarde, tras la aparición de las primeras manifestaciones de este modelo, se elabora en nuestro país, el documento denominado “Declaración de Salamanca” en busca de un consenso mundial sobre la orientación que debe seguir la Educación escolar de los alumnos con “peculiaridades”, así como de los planes a desarrollar por todos los países.

En 2006, un nuevo marco legislativo nace para dar respuesta a la diversidad. La L.O.E. (2006) en su título II destinado a la equidad en la Educación, reformula el currículum en el que se modifica la forma de enseñar, así como las estrategias didácticas y metodológicas en todos los niveles. Estas propuestas serán concretadas en el ámbito europeo y a nivel español, a través de diversas políticas, procedimientos y medidas que apuestan por su ejecución en el entorno educativo. Actualmente, la L.O.E. (2006) a partir del texto consolidado que incluye las modificaciones ordenadas desde la L.O.M.C.E. (2013), reconoce expresamente la heterogeneidad y el derecho de todos los alumnos, a recibir una Educación adaptada a sus características de forma individualizada. Este nuevo marco, hace referencia de forma importante a los principios de equidad y calidad propios de la Educación actual, en una sociedad donde la pluralidad enriquece la diferencia.

Las razones expuestas hasta ahora confirman que la atención a la diversidad, es una condición esencial que impregna la Educación con el objetivo de proveer a todos los estudiantes, de una enseñanza coherente con sus rasgos y necesidades (Arnaiz, 2005). Las nuevas exigencias a las que se enfrenta el ámbito educativo requiere la atención a un alumnado cada vez más diverso, lo que constituye un motivo más para la incorporación de nuevas responsabilidades a las tareas de los profesionales de la Educación (Domínguez et al., 2016). Se trata en última instancia, de atender a la pluralidad comprendiendo que de este modo se garantiza el progreso de cada alumno de forma equitativa. De ahí, que no pueda interpretarse desde una visión exclusiva y preferente hacia dificultades de aprendizaje, sino que es preciso considerar las aptitudes y las capacidades individualmente a partir de los intereses, expectativas, estilos de aprendizaje y rasgos de personalidad de cada uno.

Concretamente, la etapa de la E.S.O., objeto de estudio de esta investigación, debe integrar el principio de Educación común con la atención a la diversidad del alumnado, habilitando a los centros para la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de sus alumnos de forma flexible, haciendo uso de su autonomía pedagógica. Atender a la diversidad en la etapa de la E.S.O. demanda tomar como referencia los propósitos y metas a alcanzar en la misma, valiéndose además, de las premisas fundamentales por las que se rige para cumplir con los principios de equidad e igualdad de oportunidades a los que aludíamos anteriormente. De la actual normativa reguladora del Sistema Educativo español, emergen los siguientes mecanismos para atender a la diversidad en esta etapa educativa:

- Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.
- Medidas organizativas y curriculares para la organización flexible de la enseñanza y la atención a la diversidad.
- Unión de materias en áreas de conocimiento.
- Alumnado que se incorpora de forma tardía al Sistema Educativo.
- La Acción Tutorial.

De la misma manera que el análisis de la diversidad requiere profundizar en su significado y en el tratamiento que se le ha dado a nivel histórico y normativo, con la misma relevancia, se plantea la Relación Educativa como eje transversal que da respuesta a la diversidad. Esta, otorga protagonismo a las interacciones afectivas que impregnan la comunicación recíproca que se crea entre las personas. La Relación Educativa se contextualiza en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje condicionados por todas y cada una de las premisas que emergen de la vida política, social, económica y cultural del momento histórico en el que se da. Es por ello que, históricamente, una vez asentada la enseñanza, emergerán distintas clases de Relación Educativa que irán evolucionando en función del marco pedagógico bajo el que se desenvuelvan.

El modelo de “Enseñanza Tradicional” imperante desde años, mostrará una relación vertical cara a cara entre profesor y alumno, donde el enseñante adquiere notoriamente una función de poder y autoridad sobre el aprendiz. Posteriormente, el “Movimiento de Renovación Pedagógica”, impulsado por la Escuela Nueva, la Escuela Activa y los postulados de la Educación Progresiva,

entre otras, genera nuevas formas de relación. El docente adoptará principalmente el rol de facilitador y de mediador en la relación con el alumno, lo que supone la evolución hacia un desenvolvimiento más creativo, siendo en todo momento este último, el actor principal de todo el proceso. Paralelamente a este desarrollo, emerge el modelo de "Aprendizaje por Competencias" que consiste en la adquisición de un conjunto de capacidades y aptitudes, que propicia el desarrollo de una respuesta efectiva y autónoma ante diversos contextos (Bedoya, 2003). Este modelo nace al amparo del proceso de Convergencia Europea que comienza con la Declaración de la Sorbona de 1998 y, culmina en España con la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en 2003. Este modelo más que atender a la Relación Educativa, se vincula explícitamente con la acción y el desempeño docente.

Del mismo modo, también es necesario mencionar el modelo de "Enseñanza-aprendizaje mediado por las Tics". Hoy en día, asistimos a una etapa social de incesante cambio y revolución mediática, donde las Tics se han convertido en herramientas culturales indispensables, así como en elementos necesarios para el intercambio de información y comunicación (Sánchez y López-Mondéjar, 2013). Sin embargo, es relevante destacar que en este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje virtual, las relaciones educativas se originan y evolucionan exclusivamente influidas por las Tics y no por el contacto directo entre los protagonistas del proceso, como acontecía en los modelos educativos tradicionales. Este nuevo modelo se convierte así en uno de los retos que debe afrontar el escenario educativo. Debemos, por tanto, considerar que la integración de las Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede realizarse si ello supone excluir las relaciones interpersonales entre profesor y alumno.

Asimismo, las formas en la que se estructuran dentro del contexto académico la relación entre alumno y profesor, alcanza una función esencial en la evolución del primero (Sánchez et al., 2011). La enseñanza demanda una declaración expresa de que exista una relación exclusiva entre ambas partes. Además, esta posee unos rasgos ineludibles que la identifican, aunque orientada según Morán-Oviedo (2003) a una clara vocación de separación. Es por ello que no se puede prescindir de un elemento inherente a la praxis docente, la "Ética Profesional Docente". La práctica de los profesionales de la Educación logra sentido ético, cuando anima a los educandos a una conciencia social

comprometida con los intereses de la comunidad. Esto conduce al docente a favorecer una conducta orientada hacia la búsqueda autónoma. Esta disposición, expresión de crecimiento académico, apoya el respeto con el que ha de tratarse el raciocinio de los educandos en todas las etapas de su evolución (Escudero, 2016).

Para finalizar este capítulo, se hace imprescindible manifestar que la Educación Secundaria demanda con más fuerza que nunca, profesores centrados en la tarea de educar, con una clara ruptura del modelo tradicional orientado a la transmisión de contenidos académicos exclusivamente. La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que reclama atención continua, en el que la formación del profesorado se sitúa en un lugar privilegiado (Escudero, 2009; Montero, 2006).

El momento actual exige del docente una reflexión sobre sus valores y objetivos, ya que el proceso de socialización obliga a diversificar su acción educativa. El profesor necesita de nuevas estrategias, percepciones y conocimientos, que den respuesta a la pluralidad de cuestiones que acontecen en su práctica cotidiana. Por ello, urge entender su rol bajo otro paradigma, no sólo delimitar un listado de competencias a asumir, sino ahondar en los mecanismos cognitivos y actitudinales que refuercen la resolución de problemas educativos a todos los niveles (Salinas, 2013). Además, debe ser capaz de reflexionar sobre sus acciones y sobre la de sus alumnos, creando interacciones en el aula (Amores y Ritacco, 2012; Hargreaves y Shirley, 2012; Stringer, 2014). En el momento actual, es esencial el progreso hacia nuevas modalidades de transmisión del conocimiento, en un entorno donde el FE persiste en sus distintas formas, con alto porcentaje de repetición de curso y salida del Sistema Educativo sin títulos ni calificación (Álvarez, 2015). En este sentido, es necesario que nuestro modelo educativo marche hacia parámetros de calidad donde se recupere la exigencia del aprendizaje, el respeto al profesor, y el esfuerzo para obtener lo mejor de cada alumno. En este proceso, los Sistemas Educativos se encuentran inmersos en la búsqueda de factores de “éxito escolar”, y es en este contexto, donde el profesor se convierte en el agente clave que con diferencia más apoya los logros académicos. Del mismo modo, su praxis y su responsabilidad deben impregnar las interrelaciones que construye con el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el “éxito escolar” continua siendo objeto de estudio y de mejora en la sociedad, puesto que actúa como factor preventivo

---

del FE, uno de los desafíos más importantes que los Sistemas Educativos actuales deben afrontar, y en el que se hace indispensable el apoyo directo de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad (Balzano, 2002; Calvo y Manteca, 2016; Escudero y Martínez, 2012).

**SEGUNDO BLOQUE**  
**MARCO METODOLÓGICO**



## CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.1 INTRODUCCIÓN.

El proceso investigador exige exhaustividad y sistemática para solventar los interrogantes que sugiere. La precisión metodológica es la que garantiza la obtención del conocimiento y la propuesta de alternativas viables para su solución, con unos criterios básicos de rigor (Arias, 1997). Susinos y Parrilla (2013) exponen que la metodología de cualquier investigación supone aproximarse de manera general al estudio de un proceso u objeto determinado para responder ante interrogantes que previamente se han planteado. Por tanto, se relacionan estrechamente procedimientos conceptuales, técnicos y teóricos que se ponen en marcha para lograr unos fines (Sánchez, 2007). Emerge, de este modo, un paradigma concreto de investigación.

Un paradigma es un modelo que permite aproximarse a la realidad apoyándose en las pruebas más adecuadas, basándose en unos supuestos que sustentarán la estructura fundamental del conocimiento (Ander-Egg, 1971). Cada paradigma construye sus propias reglas. A los caminos que se despliegan en cada paradigma se les denomina *métodos*. Los *métodos* se convierten en rutas concretas que facilitan acceder al análisis de aquello que se pretende investigar. En el ámbito de las Ciencias Sociales, y dentro del marco de unas reglas específicas, se precisa de técnicas y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de la información (Sánchez, 2007). De esta forma el *paradigma* constituye una visión del mundo; una manera sistémica, categorizada y estructurada de aprehender, apreciar y argumentar la naturaleza humana y sus construcciones (Martínez, 2011).

El paradigma sobre el que se enfoca esta investigación es el Paradigma Cualitativo de Investigación (Hochman y Montero, 1986). Sus premisas epistemológicas básicas y el prisma por el que concibe la realidad es afín a los propósitos fundamentales de este estudio: naturalista, inductivo, descriptivo e interpretativo. La propuesta es la identificación, descripción y valoración de aquellas variables que son determinantes para la presencia del fenómeno del FE

en la etapa educativa de la E.S.O. en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del estudio de la bibliografía especializada en el tema, los testimonios narrados por los profesores que imparten docencia en esta etapa educativa, así como del análisis de los recursos didácticos que éstos últimos aportan. Para ello, se establecen como principales instrumentos para la recogida de información, la Revisión Bibliográfica Sistemática, la Entrevista Semiestructurada en Profundidad y el Análisis Documental.

## 5.2 LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PARADIGMA CUALITATIVO.

Para investigar es preciso adoptar una postura paradigmática disciplinar o epistemológica que respalde los supuestos, premisas y postulados que se incluyen en la misma (Sánchez, 2007). En el terreno de las Ciencias Sociales y la Educación, ha sido un progreso en el desarrollo del conocimiento científico, la apertura hacia nuevas disyuntivas de investigación.

Bisquerra (2014) afirma que, durante los años 70s y 80s crece el interés por aplicar métodos cualitativos en la investigación educativa. En España, surgirán cuantiosos estudios en el ámbito de la educación de tipo cualitativo como los de Sierra (1982) y Ruiz (2012), entre otros. En los años 90s, el método cualitativo alcanza su madurez con referencias como las de Pérez-Serrano (1994a). El enfoque cualitativo aportará otra perspectiva al tomar como foco central la cultura, las relaciones sociales y la contextualización escolar, entre otros.

Bisquerra (2014) expone que acercarse a una realidad “desde dentro” o a “distancia” facilita diferentes perspectivas y visiones sobre ella. Igual ocurre con la metodología empleada para desarrollar estudios sobre la realidad educativa. Las investigaciones que se centran en aproximarse “desde dentro” junto con las personas comprometidas en ella, se conocen con el nombre de cualitativas.

Según Bartolomé (1992), la investigación cualitativa contiene una amplia diversidad metodológica y teórica que le aporta gran complejidad como para apuntar un única definición o determinar características comunes. Sandín (2003) plantea la siguiente tesis acerca de la investigación cualitativa:

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p.123).

Distinguir investigación cualitativa y cuantitativa, supone destacar aquellos atributos que permiten identificarla. Sus supuestos epistemológicos entrañan discrepancias en tanto cómo conciben al sujeto que investiga, el objeto investigado y la forma con la que se investiga. En este sentido, diversos autores, Sandín (2003), Massot (2003), Rivadeneira (2015) y Ruiz (2012) resumen algunas de sus características más importantes:

Tabla 16.

*Características de la investigación cualitativa. Fuente. Elaboración propia a partir de Sandín (2003), Massot (2003), Rivadeneira (2015) y Ruiz (2012).*

Es inductiva.
Propone una perspectiva holística.
Valora todas las perspectivas y tiene carácter interpretativo.
Pone énfasis en la validez y se desarrolla en contextos naturales.
Focaliza lo concreto y particular.
Exige utilidad instrumental, coherencia e intuición.
El planteamiento de la investigación está sujeto a cambios durante la evolución y desarrollo.
Destaca el papel relevante de los participantes del estudio.
Se subraya el rol del investigador, que realiza funciones de interpretación y comprensión, a partir de significados y percepciones de los actores.

Siguiendo a Eisner (1998) y Ruiz (2012), emplear la metodología cualitativa exige que los desarrollos de los estudios adopten las siguientes premisas:

✓ *Están centrados en contextos específicos.* Reclaman vida cotidiana y contexto natural de los eventos como escenario fundamental para entenderlos. En estos estudios, el investigador adopta una postura holística, conceptualizándolos como “naturalistas” y comprendiéndolos de forma global.

✓ *Los investigadores intervienen en la investigación siendo el instrumento primordial.* El investigador, filtra la realidad y le da sentido, se centra en un profundo examen del significado de la conducta en la relación social cotidiana. Aunque esta circunstancia puede conllevar que los resultados sean subjetivos. Para limitar este peligro se utiliza la “triangulación”; obteniendo datos de la realidad desde tres perspectivas: la propia, la de los participantes y a través de otras fuentes: documentos, personas, instrumentos, etc.

✓ *Naturaleza interpretativa:*

- a) Se debe descubrir cuál es el sentido que tienen los acontecimientos para quienes los experimentan: atribución de significado.
- b) La recogida de la información y su análisis, están fuertemente unidos. El investigador no solo describe lo que pasa, también examina las causas y las analiza críticamente.

✓ *Importancia del lenguaje.* La técnica cualitativa, pretende una reconstrucción de la realidad a través de lo que la población de estudio “dice y hace”, por lo que se convierten en auténticos protagonistas. El investigador toma como punto de partida el marco de referencia de las personas que conforman realidad descrita y cuenta sus hallazgos de manera conceptual y metafórica. Inter-subjetividad y consenso son esenciales para el conocimiento.

✓ *Atención a lo concreto.* Captación de la particularidad de los fenómenos.

Desde el paradigma cualitativo, los investigadores acceden a experiencias y datos en el entorno natural, para generar un espacio de expresión de las singularidades de cada uno de ellos (Flick, 2011).

En suma, son cada vez más las investigaciones con enfoques interpretativos y socio-críticos, empleando el paradigma cualitativo para abordar el discurso de los protagonistas en el escenario de investigación. En Educación, previo a la descripción y explicación, es preciso examinar escrupulosamente los contextos. Es por esto que, cuando aplicamos el paradigma cualitativo a la investigación educativa, aporta una información muy valiosa sobre las dimensiones, estructura y significados de lo narrado (Martínez, 2004; Rada, 2007).

### 5.2.1 Metodología Cualitativa de Investigación.

La investigación cualitativa implica que todas las investigaciones realizadas a su amparo compartan características similares. Así, Bartolomé (1992) describe dos orientaciones: comprensión del contexto y cambio.

La *orientación hacia a la comprensión*, pretende narrar e interpretar la realidad desde su interior y se basa sustancialmente en la fenomenología. El sujeto es creador de conocimiento a partir de lo que aprecia de forma subjetiva. Bartolomé (1992) resume de este modo sus dimensiones clave (p.17):

- Conductas naturales para descubrir leyes.
- Significados de acciones y textos.
- Relaciones en los procesos sociales.
- Creencias y prácticas culturales concretas.
- Interacciones sociales entre componentes de un mismo grupo cultural.

Para profundizar en este conjunto de fenómenos se puede utilizar, como indica Bisquerra (2014): Etnometodología, Teoría Fundamentada, Método Narrativo-biográfico, Etnografía o Estudio de Casos, etc.

La *orientación hacia el cambio*, la transformación social o la emancipación se ampara en la teoría crítica. Según Habermas (1988), la sociedad aparca la crítica y reflexión (desarrollar planteamientos propios y reflexionar sobre los mismos) al estar inmersa en la racionalidad instrumental. Desde este enfoque, el conocimiento se crea a partir de la autocrítica bajo un determinado contexto social y cultural y a partir de sus protagonistas. En consecuencia, los participantes mejoran su práctica y son capaces de tomar conciencia de sus propias posibilidades de cambio.

Bisquerra (2014) plantea que los métodos cualitativos no persiguen controlar ni manipular, sino relatar hechos. Su empleo demuestra ser efectivo para: “estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción” (p.293). El autor expone algunas denominaciones: interpretativos, naturalistas o fenomenológicos. De estas denominaciones se desprenden algunas de las cosas a las que da importancia la investigación cualitativa:

- Contexto del estudio.
- Significados atribuidos a las acciones por parte de los sujetos.
- Relación investigador-agentes estudiados.
- Relato de experiencias vitales y significados a partir de observaciones naturales.

Denzin y Lincoln (2012) especifican cinco elementos interrelacionados y definitorios del proceso investigador desde la perspectiva cualitativa:

1. El *propio investigador*. Su experiencia personal permite aproximarse a la realidad desde múltiples dimensiones influidas por su género, cultura, etc.
2. Los *paradigmas*. La forma en el que el investigador se enfrenta a la realidad estudiada quedará condicionada en función del paradigma desde el que lo realice.
3. Las *estrategias*. Supone atender las conexiones que se establecen entre los paradigmas teóricos, las estrategias y los métodos.
4. Las *formas de recogida y análisis de los datos*. Se parte de la diversidad de modos o técnicas: entrevista, observación, Análisis Documental o la propia experiencia, entre otros.
5. La *interpretación*. A partir del diario de campo se genera el contenido del texto de investigación. Posteriormente, ese texto será reescrito como un documento con carácter interpretativo y funcional para significar lo investigado. La redacción del texto final será fuente de conocimiento para la comunidad científica.

De acuerdo con esto, Bisquerra (2014) y Ruiz (2012) puntualizan que el rigor se alcanza en función del grado de certeza que logren los resultados. No se debe olvidar que el conocimiento que emana de la investigación cualitativa se construye desde un entorno específico (ideográfico) y las descripciones y narraciones de las percepciones de sus protagonistas (práctico y subjetivo). Precisa, por tanto, asegurar que la descripción e interpretación conecta con los pensamientos y las experiencias de los agentes estudiados.

Una vez resulta la idoneidad del método se concreta el modo de dar respuesta a las preguntas proyectadas, para lograr los objetivos señalados. Este aspecto se relaciona estrechamente con el *diseño de la investigación* y con los

*criterios de rigor* que se deben contemplar en cualquier investigación cualitativa (Kvale, 2011; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Wengraf, 2012).

#### A. *Diseño de la Metodología Cualitativa.*

De acuerdo con las investigaciones expuestas por (Bisquerra, 2014; González de Dios y Balaguer, 2007; Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer, 2008), el diseño de investigación cualitativo se caracteriza por ser inductivo, abierto, flexible, emergente y cíclico. Evoluciona en tanto se va generando conocimiento. Por lo tanto, se puede definir así: “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Bisquerra, 2014, p.120). Autores como Rodríguez, Gil y García (1996) consideran el diseño de la investigación como una herramienta para anticipar las acciones a desarrollar para conseguir el objetivo propuesto.

Existen diversos modelos en la literatura científica que ilustran la planificación de un diseño de investigación desde el paradigma cualitativo. Vallés (1997, citado en Bisquerra, 2014) propone tres momentos para el diseño investigador (p.284):

1. *Momento previo de acceso al contexto.* Planteamiento de objetivos iniciales, selección metodológica, temporalización y localización de sesgos de investigador.
2. *Momento de acceso al contexto e inicio del trabajo de campo.* Recogida de la información y adaptación del método.
3. *Momento de salida del contexto.* Análisis e interpretación de la información.

Latorre, Del Rincón y Arnal (1996, citado en Bisquerra, 2014) precisan seis fases (p.285 y 286):

Tabla 17.

*Diseño de Investigación Cualitativa. Fuente. Bisquerra (2014).*

<p><b>1. Fase exploratoria y de reflexión:</b>            Identificación del problema.            Cuestiones de investigación.            Revisión documental y perspectiva teórica.</p>
<p><b>2. Fase de planificación:</b>            Selección del escenario de investigación.            Selección de la estrategia de investigación.</p>

Redefinir el problema y las cuestiones de investigación.
<b>3. Fase de entrada en el escenario:</b> Negociación del acceso. Selección de los participantes. Papeles del investigador. Muestreo intencional.
<b>4. Fase de recogida y de análisis de la información:</b> Estrategias de recogida de información. Técnicas de análisis de información. Rigor del análisis.
<b>5. Fase de retirada del escenario:</b> Finalización de recogida de la información. Negociación de la retirada. Análisis intensivo de la información.
<b>6. Fase final del informe:</b> Tipo de informe. Elaboración del informe.

*B. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa.*

A lo largo de los años, una de las mayores restricciones de la comunidad científica para apreciar los estudios cualitativos, ha sido el rigor de sus deducciones argumentando debilidad en aspectos como: objetividad, representatividad, problemas para analizar el tipo de información generada o la implicación del investigador en el contexto de estudio (Bisquerra, 2014). En la actualidad, ya no es prioritario este debate ya que se admite la pluralidad metodológica. Además, el paradigma cualitativo ha desarrollado procedimientos y técnicas para legitimar la valía del conocimiento creado.

Como señala Ruiz (2012) en la investigación cualitativa prima la comprensión directa del mundo social, lo que supone afrontar menos problemas de validación. Sin embargo, se asume que, al margen de la interpretación, la información cualitativa debe superar problemas de verificación y objetividad.

Por estas razones, Bisquerra (2014) y Guba (1989) entre otros, postulan la necesidad de juzgar la investigación cualitativa mediante criterios de confiabilidad de sus resultados, desde el marco de referencia propio de la investigación: Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad.

› La *Credibilidad* es verosimilitud, es decir, el ajuste a lo real. Ruiz (2012) y Bazeley (2013) proponen algunas sugerencias para garantizar la credibilidad de un estudio cualitativo:

- a) No perder el norte de lo que quiere investigar, aunque tenga que alterar las hipótesis iniciales de partida.
- b) Explicar cómo se llega a ciertas conclusiones, puesto que una investigación cualitativa busca más declarar cómo ocurren las cosas que las relaciones causa y efecto.
- c) Emplear observaciones continuas, confirmaciones y triangulación de fuentes informativas para que incrementen la credibilidad.
- d) Entremezclar continuamente fases de recolección, de interpretación y de sistematización de los datos.
- e) Someter las informaciones a chequeo constante por parte de las propias fuentes de información, antes de llegar a la fase final de la investigación, de forma que se obtenga un informe pactado.

› La *Transferibilidad*, es decir, que la información obtenida aporte conocimiento para otros contextos de similares características. Que pueda aplicarse y emplearse en otros ámbitos. En este sentido, algunas técnicas como el muestreo teórico-intencional o la descripción exhaustiva pueden aportar bastante información como para reconocerse en otros entornos.

› La *Dependencia* hace referencia a la consistencia de los datos, que en los estudios cuantitativos alude a la fiabilidad (permanencia y solidez de la información en relación con el tiempo). Para este criterio, también pueden apreciarse sugerencias para incrementar el grado de fiabilidad de un estudio cualitativo:

- a) Constituir un plan flexible de entrada que admita cambios.
- b) Apelar a técnicas de triangulación de personas, de situaciones y de técnicas de recogida de información.
- c) Recurrir a auditores que verifiquen como expertos, la calidad de las decisiones tomadas en la recogida e interpretación de los datos.

› La *Confirmabilidad* es el criterio que se aplica para el consenso (objetividad y neutralidad). En investigación cualitativa, la subjetividad es un hecho que se intenta contrarrestar como señala Guba (1989, citado en Ruiz, 2012), mediante procesos que permiten contrastar informaciones y unificarlas entre los

participantes. Para validar este proceso, Bisquerra (2014) añade que es necesario “indicar el marco de referencia desde el que se realiza una afirmación (posicionamiento del investigador), retornar la información, efectuar una validación continua (comprobación de los participantes) y contrastar esa información mediante diversas técnicas e informantes (triangulación)” (p.291). De aquí que el problema de la Confirmabilidad se erige como una dificultad central, que se puede conseguir mediante fidelidad ética a los datos tanto en el modo de adquirirlos, como de mostrarlos.

En base a las consideraciones expuestas, se confirma que estos cuatro criterios de excelencia no son independientes, sino que están relacionados entre sí. En este sentido, la conjunción entre ellos, conformará lo que se denomina “*Confiabilidad*” (Flick, 2012; Guba, 1989; Ruiz, 2012). Por estas razones, la validez de la metodología cualitativa puede ser rigurosamente excelente, a la vez que se aplica con total garantía a situaciones sociales concretas.

De acuerdo con los criterios descritos los métodos cualitativos no persiguen el control ni la manipulación. Solo relatan fenómenos o hechos y son efectivos para ilustrar la vida de personas, comportamientos, historias, movimientos sociales o la interacción en las relaciones. En el mismo orden de cosas, la creciente importancia de los métodos cualitativos genera una diversidad de términos y clasificaciones, en función de variados criterios. La investigación cualitativa toma en consideración los significados atribuidos, el propio contexto, la relación entre investigador y población de estudio, así como el enfoque utilizado, entre otras cosas (Bisquerra, 2014; Hernández, 2014).

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), son diversos los métodos que se vienen utilizando para detallar y explicar la realidad educativa internamente. En la figura 13, se realiza una presentación general de ellos:



Figura 13. Métodos de Investigación Cualitativa. Fuente. Rodríguez, Gil y García (1996).

Para este estudio, se va a emplear la Metodología de la Teoría Fundamentalada (Grounded Theory) de Strauss y Corbin (1998), por ser el modelo que mejor responde a las necesidades de análisis de esta investigación. Se diferencia del enfoque exclusivamente interpretativo/compreensivo por unas particularidades propias. El fin que persigue es cimentar una teoría que explique la realidad a partir de datos recogidos y analizados de forma sistemática.

### 5.2.2 La Teoría Fundamentalada.

Enunciada por Strauss y Glaser en 1967 y posteriormente por Strauss y Corbin (1998), la Teoría Fundamentalada, se presenta como un método de investigación exploratorio. Pretende revelar conceptos, teorías, proposiciones o hipótesis a partir de los datos extraídos. Se apoya directamente en datos originarios del trabajo de campo. Glaser (1992) define la Teoría Fundamentalada de la siguiente forma:

Es una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (p. 30).

Se denomina *teoría* porque su finalidad es recoger los datos provenientes de la investigación para generar una teoría. Y *fundamentada* porque se forja de manera inductiva. De acuerdo con esta premisa, Hernández (2014) expone que toda investigación que se precie inductiva empieza recogiendo datos empíricos, a través de instrumentos como las entrevistas o la observación. Será a partir de estos hallazgos, cuando se comenzarán a construir las categorías y las proposiciones teóricas. Es por ello, que resulta conveniente en investigaciones emergentes (Jiménez-Fontana, García-González, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2016; San Martín, 2014; Soriano-Miras y Requena, 2014).

El análisis que realiza la Teoría Fundamentada es descriptivo/interpretativo porque aspira a la identificación y categorización de elementos (temas, significados, contenidos), así como a la exploración de sus conexiones, de su regularidad y de su génesis (Bisquerra, 2014; Escalante, 2011; Flick, 2011). Con la teorización se emprende un camino que pretende revelar y manejar categorías abstractas, así como las relaciones emergentes entre las mismas. A partir de la teoría se camina hacia la comprobación y desarrollo de la forma y las causas fenomenológicas. Se trata de un cuestionamiento constante entre la recogida de datos y su análisis. Strauss y Corbin (1990) identifican tres objetivos prioritarios en la Teoría Fundamentada (p.275):

- Ofrecer la base fundamentada de la teoría.
- Concretar la lógica emergente entre teorías fundamentadas y desvelar sus aspectos concretos.
- Dotar de legitimidad a la Teoría aplicando un método cualitativo exhaustivo.

A lo largo del proceso de investigación, Bisquerra (2014), evidencia que es preciso comprobar las ideas teóricas emergentes. Por lo tanto, generar teoría viene condicionado por la comprobación paulatina, que se configura como técnica sustancialmente inductiva en esta metodología. Hernández (2014) describe algunos conceptos fundamentales asociados a la Teoría Fundamentada: El *Muestreo*, la *Saturación* y la *Codificación Teórica*. Estos se describen a continuación:

- El *Muestreo Teórico*:

En este tipo de muestreo no se conocen a priori, ni los rasgos de la población, ni su número, ni el tamaño de la muestra. Lo crucial es que los casos sean

relevantes, no la representatividad. Por esto, es vital que la interpretación de los datos se realice de inmediato, convirtiéndose en la base para tomar las decisiones de muestreo. La representatividad de la muestra se adquiere, en función de la necesidad que se genere para aportar ideas nuevas y su correspondencia con la teoría que se esté desplegando. Por tanto es muy probable que se necesite incorporar sujetos o casos nuevos. Es aquí donde se precisa la necesidad de concretar criterios para limitar la muestra (Saturación Teórica).

– *La Saturación Teórica.*

Este criterio es el límite que indica que, aunque se incorporen nuevos sujetos o casos, no se hallarán datos nuevos. Es aquí cuando se pone fin al muestreo para una categoría (Saldaña, Miles y Huberman, 2013; Strauss y Glaser, 1967; Vallés, 2014).

– *La Codificación Teórica.*

Es una técnica que sirve para interpretar textos y sugiere procesos para la categorización. La decisión sobre los datos que se va a analizar y codificar se toma a partir de la revisión de las transcripciones en las entrevistas. En opinión de Flick (2012) es de vital importancia comparar constantemente los textos y asignar códigos al material recogido.

La Codificación Teórica es un proceso creciente donde cada fase después de un tiempo, se convierte en la siguiente y a la inversa. En consecuencia, la recogida de datos viene condicionada por las preguntas de investigación. Esta recolecta tendrá un carácter restringido al principio, y es partir de este momento, cuando comienza el análisis de la información. Todo este proceso se representa en la figura 14:



Figura 14. Relaciones entre la recolección y el análisis de datos. Fuente. Punch (1998, citado en Bisquerra, 2014).

La Teoría Fundamentada se inspira en cómo las personas observan y aprenden, a la vez que aplican principios filosóficos del pragmatismo. Por tanto,

resulta un análisis abstracto, aunque fundamentado. La Teoría Fundamentada, según Bisquerra (2014), realiza este proceso en tres etapas:

1. Localizar categorías conceptuales.
2. Descubrir relaciones entre categorías.
3. Argumentar de forma conceptual las relaciones halladas.

A su vez, estas tres fases conectan directamente con tres tipos de códigos:

- a) Códigos sustanciales: Primeras categorías conceptuales.
- b) Códigos teóricos: Relaciones entre categorías.
- c) Códigos centrales: Más alto nivel de conceptualización. A partir de éste se construye la Teoría.

Por tanto, a partir de la descripción de estas fases y tras el proceso de codificación en una investigación que se apoya en el prisma metodológico de la Teoría Fundamentada, surgen explícitamente tres objetivos:

- 1º. Hallar códigos sustanciales a partir de datos empíricos.
- 2º. Reunir los principales códigos sustanciales y conectarlos entre sí mediante códigos teóricos. Emergen entonces como hipótesis de los datos.
- 3º. Lograr construir una Categoría Central (la más abstracta) que integre las hipótesis en una teoría, que las describa y las explique (Andreu, García-Nieto y Pérez, 2007; Carrero, Soriano y Trinidad, 2006; Flick, 2012; Hernández, 2014).

En consonancia con estos objetivos, la interpretación de las transcripciones se convierte en formas básicas de apoyo para decidir los datos que se analizan y los que se codifican. En su explicación de la Teoría Fundamentada, Strauss y Corbin (1990) presentan ideas y técnicas específicas para lograr un análisis fundamentado. Dividen la codificación en tres etapas: Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva. No necesariamente se deben realizar secuencialmente, sino que es posible que se superpongan y se hagan simultáneamente. Aunque son operaciones conceptualmente distintas.

A través de la *codificación abierta* se lee el texto de manera reflexiva para identificar las categorías pertinentes y encontrar los códigos sustanciales. La *codificación axial* maneja códigos teóricos para conectar códigos sustanciales. Y la *codificación selectiva*, en la que la categoría nuclear o central que une todas las

demás en la teoría, forma una historia que se identifica y relaciona con las otras categorías (Bisquerra, 2014; Escalante, 2011; Flick, 2011; Gibbs, 2012).

Añade Flick (2012) que lo expuesto no son fórmulas diferenciadas sino distintas maneras de tratar el contenido textual. El investigador decide utilizar unas u otras o combinarlas. Hernández (2014), por su parte, considera el término “incidente” como un fragmento de contenido que posee palabras que el investigador identifica como claves. En la figura 15, se aprecian los componentes básicos de la Teoría Fundamentada.

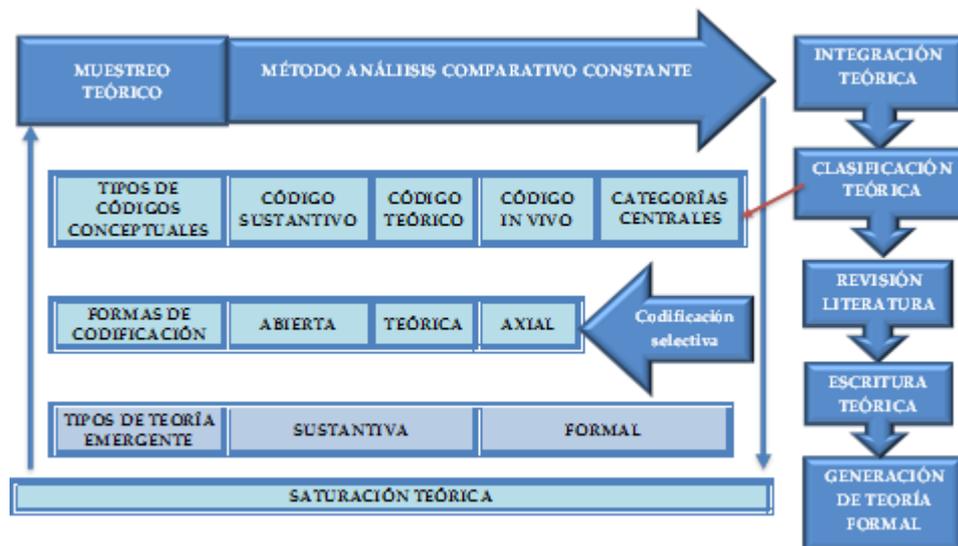


Figura 15. Componentes básicos de la Teoría Fundamentada (Elaboración propia a partir de Cuñat, 2007).

En base a las consideraciones expuestas, la Teoría Fundamentada se presenta como una de las posibilidades metodológicas más completas para emprender una investigación cualitativa valiéndose de la entrevista, herramienta principal empleada en esta investigación.

### 5.2.3 La Revisión Bibliográfica Sistemática.

La Revisión Bibliográfica Sistemática inicia el proceso investigador sobre un tema previamente demarcado. Igualmente se discute de manera razonada (Sánchez, 2007). El progresivo aumento en la producción de la información que se dispone actualmente, requiere de un proceso de revisión que resulte exitoso en el menor tiempo posible. Esta herramienta permite centrar el objetivo de la

investigación y ayuda a encontrar cuestiones sin resolver a partir de estudios previos (López, 2006). Según Sánchez-Meca y Botella (2010) las revisiones bibliográficas constituyen “una metodología de investigación que tiene como objetivo acumular de forma sistemática y objetiva las evidencias obtenidas en los estudios empíricos sobre un mismo problema” (p.8). Estos autores apoyan la premisa de que, al proceso de revisión de la literatura científica sobre cualquier tema, se le debe exigir las mismas normas de rigor científico que cuando se hace una investigación empírica: objetividad, sistematización y replicabilidad de los resultados. Es decir, el proceso de revisión de las evidencias empíricas sobre un determinado problema, es una tarea científica de la misma forma que lo es la elaboración de un estudio empírico.

En la misma línea, González de Dios y Balaguer (2007) corroboran que la utilización de métodos manifiestos y metódicos en la revisión bibliográfica restringe el sesgo. Al mismo tiempo, disminuye los efectos encontrados por azar, de modo que permita acceder a resultados más fiables a partir de los que se pueden extraer conclusiones y tomar decisiones en una investigación. De acuerdo con esto, las revisiones bibliográficas pretenden ser rigurosas, informativas, exhaustivas y explícitas.

Cuando el investigador se enfrenta al diseño de una investigación, debe seguir una serie de pasos entre los que se encuentra la Revisión Bibliográfica Sistemática como uno de los más trascendentes. Ésta es una fase clave en el diseño, que debe anteceder a la formulación de hipótesis si se quiere asegurar que éstas sean apropiadas y coherentes con teorías previas. La revisión de la literatura si es exhaustiva, sienta una base estable de conocimiento desde la que se puede inducir o deducir una o varias preguntas de investigación. Es importante incidir en que es un paso insertado dentro de un proceso mucho más amplio dentro del método científico y que se constituye a partir de una serie de fases. Dentro de este proceso, es necesario cubrir cada etapa para seguir avanzando, ya que las posibilidades de formular relaciones de causalidad al finalizar un proyecto de investigación, estarán fundamentadas en el diseño experimental elegido (Benito et al., 2007).

El valor de la Revisión Bibliográfica Sistemática, dentro del proceso de investigación, reside en la construcción de un filtro frente a las fuentes de información científica existentes, salvando el desbordamiento informativo. Por

tanto, se trata de un proceso recurrente en todo el proceso investigador (Sánchez, 2007). Posteriormente a la consecución de los documentos identificados en la revisión bibliográfica, éstos serán valorados con criterios que favorezcan el descarte de trabajos con conclusiones erradas y errores en los planteamientos metodológicos.

La literatura dedicada a mostrar los pasos y estrategias a seguir en un proceso de Revisión Bibliográfica Sistemática es extensa: Creswell, 2003; Gratton y Jones, 2004; Gutiérrez y Oña, 2005; Haag y Borms, 2004; Thomas y Nelson, 2001.

Las aportaciones de Benito et al. (2007), González de Dios y Balaguer (2007), Guirao-Goris et al. (2008), Monroy y Hernández-Pina (2014) o, Sánchez-Meca y Botella (2010) recogen diferentes etapas que se pueden distinguir a la hora de realizar una Revisión Bibliográfica Sistemática. Se describen a continuación las dos fases que se van a emplear en esta investigación:

*A. Primera fase: Selección, búsqueda y revisión bibliográfica en bases de datos y fuentes documentales.*

El investigador debe garantizar que, en su revisión bibliográfica, cuenta con todas las publicaciones significativas en el campo de estudio. En los métodos utilizados se deben incluir búsquedas en bases de datos diversas, detallando palabras clave, cronología de revisión, etc. Resulta preciso escoger una serie de palabras denominadas *palabras clave*. Estas se relacionan entre sí a través de conectores lógicos. Por lo tanto, para la búsqueda de información sobre el objeto de estudio, es preciso relacionar las palabras clave mediante conectores y, además, de acuerdo con Benito et al. (2007), esta primera fase requiere de las siguientes *estrategias de búsqueda* para localizarlas:

1. Utilizar los *tesauros*.
2. Escogerlas de documentos que se hayan leído previamente y estén relacionados con el tema del estudio.
3. Consultar a expertos en el tema para recibir orientación sobre las que se pueden utilizar.
4. Agruparlas en categorías.

No se debe ignorar que el objetivo final del empleo de palabras clave, es poder incluirlas en el mayor número posible de bases de datos que sean relevantes para la investigación. También es importante garantizar que no se omiten artículos importantes publicados y, en particular, detectar artículos metodológicamente adecuados que no hayan sido divulgados. Una de las estrategias más utilizadas es aquella que distingue entre fuentes de información primarias y secundarias (González de Dios y Buñuel, 2006; Pedraz, 2004):

- *Fuentes de información primarias.*

Son aquellas fuentes en las que sí es necesario desarrollar una valoración crítica de los artículos. Se relacionan con las fuentes de información tradicionales y se corresponden con las que se emplean siempre en primer lugar y transmiten información directa (artículos originales y tesis).

- *Fuentes de información secundarias.*

Para este tipo de fuentes no es necesario realizar una valoración crítica de los documentos, pues investigadores expertos en la materia ya la han realizado. Son fuentes de información que engloban investigaciones realizadas a partir de los datos de las investigaciones primarias y, que se ha ido constatando poco a poco que son importantes de examinar, sintetizar e integrar como condición imprescindible para su divulgación y aplicación (catálogos, bases de datos, revisiones sistemáticas y resúmenes).

Actualmente, una de las estrategias más utilizadas es la búsqueda en Internet, sin embargo, es necesario considerar otras como las aportadas por González de Dios y Balaguer (2007):

- 1) Buscar en bases bibliográficas de manera manual.
- 2) Revisar las referencias que utilizan los propios artículos.
- 3) Buscar informes institucionales o libros de actas de congresos.
- 4) Intercambiar de manera directa con expertos obras sobre el tema investigado.
- 5) Explorar registros internacionales.
- 6) Sondear agencias dedicadas a la financiación de la investigación.

En consecuencia, deben emplearse exhaustivamente todas las fuentes de información al alcance del investigador para reducir la probabilidad de omitir

estudios relevantes y, detallar siempre los procedimientos de búsqueda empleados.

González de Dios y Balaguer (2007) explican que aumentar la exhaustividad, puede implicar la merma de su precisión e identificar más artículos de poca o nula relevancia. Por esto es importante establecer una conexión entre la exhaustividad y la exactitud.

Los objetivos de la revisión fijan los criterios de selección. Por tanto, la calidad metodológica y científica debe determinar la selección de las obras. En un primer momento, se debe considerar: título (utilidad y relevancia), autores (credibilidad o experiencia), resumen (corrección y aplicabilidad a nuestro estudio) y resultados (Abad, Monistrol, Altarribas y Paredes, 2003).

Monroy y Hernández-Pina (2014) añaden que el investigador también debe detallar los criterios que ha seguido para incluir o no los artículos en su Revisión Bibliográfica Sistemática:

- a) Tipo de diseño: estudios cuantitativos y/o cualitativos.
- b) Participantes.
- c) Idioma.

*B. Segunda Fase: Almacenaje documental y tratamiento de la información.*

A medida que se progresa en el proceso de Revisión Bibliográfica Sistemática, se irán almacenando documentos. El proceso de almacenamiento y tratamiento de la información revisada, influirá posteriormente en la rapidez para emplearla de forma adecuada. Autores como Benito et al. (2007) y Sánchez-Meca y Botella (2010), recomiendan elaborar, por ejemplo, fichas resumen de cada texto en los que se incorporen campos como referencia bibliográfica completa, el objetivo del estudio, las características de la muestra, etc. También puede ser muy eficaz desarrollar mapas de la literatura como el propuesto por Creswell (2003). Otras alternativas consisten en construir un índice temático como el que introduce Eco (2001).

La Revisión Bibliográfica Sistemática se circunscribe, por tanto, dentro de un proceso de investigación amplio como se ha descrito al principio de este apartado. Además, por sus características, es de vital importancia para que un proyecto se cimiente con una base adecuada. Presenta una evolución que se retroalimenta y no finaliza. Del mismo modo, aporta una relevancia añadida a la

profesionalización de cualquier sector científico. Pero, sobre todo, como evidencian Thomas y Nelson (2001), el éxito de una buena Revisión Bibliográfica Sistemática, se fundamenta en planificarla adecuadamente.

#### **5.2.4 La Entrevista Semiestructurada en Profundidad.**

Bisquerra (2014) afirma que, el proceso de recogida de la información en una investigación cualitativa es variable, y se completa progresivamente conforme avanza la comunicación con los informantes y el acercamiento a la comprensión del objetivo de estudio. El empleo de distintas técnicas para obtener la información, es necesario para poder contrastar y enriquecer los datos obtenidos sobre la realidad que se investiga, pues cada una de las estrategias utilizadas va a ofrecer una visión particular sobre ella.

La Teoría Fundamentada propone la entrevista como uno de los instrumentos para la recogida de datos. Por tanto, es de especial relevancia al basarse en las aportaciones de los informantes. Además, consigue una construcción de la realidad a partir de los discursos transcritos (Hernández, 2014). Bisquerra (2014) define la entrevista del siguiente modo: “es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (p.336).

En este sentido, Wengraf (2012) matiza que una entrevista se va a desarrollar a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Aunque no se trata exclusivamente de hacer preguntas a una persona para que transmita lo que sabe, sino que tiene el propósito de perfeccionar la comprensión.

En investigación cualitativa, la entrevista posee entidad propia y se complementa con otros instrumentos. Bisquerra (2014) expone que existen distintas clasificaciones de entrevistas, pudiéndose distinguir entre:

- Entrevistas según su estructura y diseño: estructurada, semiestructurada y no estructurada.
- Entrevistas según el momento de realización: inicial o exploratorio, de seguimiento y final.
- Entrevistas en profundidad.

En esta investigación se opta por el tipo de Entrevista Semiestructurada en Profundidad. Martínez (2006) especifica que es un instrumento técnico en investigación cualitativa y que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada. Esta modalidad de entrevista adopta la forma de diálogo coloquial. La relevancia y las posibilidades del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos se apoyan, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se sustenta. A medida que la entrevista avanza, el investigador adquiere las primeras impresiones sobre su interlocutor con la observación de sus movimientos, la escucha activa y la comunicación no verbal. Martínez (2006) también describe que el contexto verbal concede:

Motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarle a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes. Y en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta (p.139).

Esta técnica parte de un guión que determina cuál es la información relevante que se necesita obtener. Las preguntas en este formato se elaboran de forma abierta, lo que permite conseguir una información más rica en matices. Esta modalidad admite ir enlazando temas e ir desarrollando un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (González-Monteagudo, 2010; Guardián, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Serrano, 2009).

Existen distintas maneras de llevar a cabo una entrevista. Bisquerra (2014) habla de un modelo basado en tres momentos: de preparación, de desarrollo y de valoración (p.340):

1. *Preparación:* En esta primera fase se deben considerar los siguientes aspectos:
  - Fijar los objetivos de la entrevista.
  - Identificar a las personas que van a ser entrevistadas.
  - Formular las preguntas y secuenciarlas.
  - Localizar y preparar el espacio donde va a realizarse la entrevista.

Para establecer sus objetivos es imperativo obtener información precisa acerca de los aspectos que se van a abordar y detallarlos en relación a las orientaciones y los marcos teóricos oportunos. Es fundamental detallar el perfil y papel que desempeñan la persona entrevistada en su contexto, así como la información que se espera obtener. Además, formular las preguntas requiere del empleo de un lenguaje cercano para el interlocutor. Por lo tanto, es importante contextualizar las cuestiones que se van a plantear y, situar al entrevistado con el objetivo de evitar ambigüedades o confusiones. Igualmente, el interés del investigador influirá en el rigor o flexibilidad de las preguntas (Denzin y Lincoln, 2012; Vallés, 2014; Vargas, 2012).

Resulta igualmente relevante identificar el sesgo de investigador cuando se planteen las preguntas, es decir, el interrogante no debe determinar un tipo concreto de respuesta. En cuanto a su formulación, inicialmente deben tener carácter general y abierto para situar y acomodar el tema. Conforme vaya avanzando la entrevista, las preguntas se irán perfilando para conseguir un discurso más profundo.

## *2. Momento de desarrollo:*

El objetivo en esta fase, es que las personas entrevistadas faciliten significados sobre situaciones y vivencias personales y cotidianas. En esta parte, el investigador debe cuidar elementos tales como:

- Favorecer un entorno familiar y de intimidad.
- Actitud de apoyar la comunicación.
- Registrar la información de la entrevista.

También es importante el contexto elegido para realizarla, propiciando que resulte tranquilo y cómodo. Por la misma razón, debe existir una iluminación adecuada y estar libre de interferencias. En cuanto a la actitud del entrevistador debe ser de escucha activa y empatía, empleando al mismo tiempo un lenguaje cercano. Bisquerra (2014) propone, al inicio de la entrevista, “presentarnos profesionalmente, indicar los objetivos, establecer las condiciones de confiabilidad y difusión de la información, puntualizar la duración, así como el número de encuentros” (p.341).

Ruiz (2012) concreta una serie de condiciones que hay que controlar, además de los aspectos descritos anteriormente durante el transcurso de la entrevista y que contribuyen al proceso de interacción:

- Adquiere el matiz de conversación, razón por la cual no puede ser formulada a modo de interrogatorio.
- La entrevista no conlleva un esquema rígido durante su desarrollo, por lo que es posible volver a temas ya tratados.
- Es un diálogo sistemático, controlado y profesional.
- La conversación debe ser nutrida continuamente con estímulos que aseguren y promuevan la motivación, y la participación espontánea.
- La relación entrevistador-entrevistado debe darse en términos amistosos lejos de posturas aduladoras, paternalistas o autoritarias.

### 3. *Momento de valoración:*

La entrevista concluye con esta fase que comprende dos aspectos:

- Valoración de las decisiones tomadas para la planificación de la entrevista.
- Evaluación del desarrollo de la entrevista.

La valoración de planificación de la entrevista, consiste en la adecuación o no de las directrices consideradas a la hora de estructurarla. El entrevistador desarrolla un ejercicio de autoevaluación sobre las decisiones tomadas. Por otro lado, en la evaluación de su desarrollo el investigador estima la cantidad y calidad de información adquirida. Confronta si la información recogida, es apta para entender el tema de investigación y si es superficial o profunda. Estos factores generan la posibilidad de continuar realizando más entrevistas o por el contrario concluir el proceso.

Ruiz (2012) en el proceso de describir esta herramienta metodológica, especifica los elementos que la definen:

Tabla 18.

*Características de la Entrevista en Profundidad (Elaboración propia a partir de Ruiz, 2012).*

<b>Objetivos</b>
Se orienta a la comprensión más que a la explicación. Es esperable respuestas relacionadas con las emociones antes que racionales.
<b>El entrevistador</b>
No tiene una estructura fija para categorizar las respuestas. Adecúa el ritmo de cada entrevista a las respuestas. Clarifica tanto la finalidad como los motivos del estudio. Modifica frecuentemente la forma y el orden de las preguntas, incorporando nuevas si lo cree conveniente. Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad. Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.
<b>El entrevistado</b>
Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
<b>Las respuestas</b>
Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas. Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y predispuesto a cambios en todo momento.

Kvale (citado en Martínez, 2006) añade que con la entrevista se intenta describir lo vivido por los informantes para lograr interpretaciones afines al significado de los fenómenos. Éste autor, también explica la importancia de la preparación que debe tener un buen entrevistador. Además, en investigación cualitativa, la entrevista finalizará cuando se haya conseguido el material protocolar, a través de observaciones, grabaciones y anotaciones. A partir de aquí se emprenderá el proceso de categorización o clasificación, que, a su vez, nutre la fase de análisis, interpretación y teorización, y que conduce posteriormente a los resultados de la investigación (Hernández, 2014).

Wengraf (2012) también afirma de la existencia de diferentes formas de trabajo con las entrevistas, desde la más positivista (los datos se recogen como hechos), hasta la más actual como proceso de reconstrucción. Esta investigación se va a fundamentar en la primera, ya que recopila y analiza información relevante en función de los resultados obtenidos, a partir de la que surgirá la teoría.

### 5.2.5 El Análisis Documental.

El Análisis Documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias empleadas de forma complementaria (Bisquerra, 2014). En este sentido, Fernández (2002) describe que en el campo de la observación de los documentos escritos, existen varios posibles tipos de análisis: “de texto, del discurso, de contenido o ideológico” (p.36). El análisis de documentos, se erige como una variedad metodológica dentro de las técnicas de recogida y análisis de información. De acuerdo con estas apreciaciones, Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995), definen que: “es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (p. 342).

Dulzaides y Molina (2004) señalan que el Análisis Documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de acciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos sistemáticamente para facilitar su recuperación. El tratamiento documental pretende la extracción científico-informativa de la fuente original, sin dejar de ser un reflejo objetivo de la misma. Para seleccionar obras relevantes, es preciso realizar un tratamiento documental previo.

La revisión documental, como técnica dentro de la investigación cualitativa, surge para informar al investigador de elementos de interrelación entre ideas esenciales. El Análisis Documental facilita la consulta y recuperación, ofrece unas ideas iniciales sobre si existe el documento primario. Favorece, igualmente, su posterior análisis (Bazeley, 2013; Soriano-Miras y Trinidad, 2014).

Mediante esta técnica se examinan documentos ya escritos. Nace como respuesta a la necesidad de una metodología científica para tratar rigurosamente los documentos y la información existente en diferentes contextos. El objetivo es proveer vías de acceso a la documentación deseada (Dulzaides y Molina, 2004).

Añade Fernández (2002) que, según los intereses de los investigadores, los documentos escritos son susceptibles de ser estudiados desde puntos de vista diferentes (p. 36):

- *En sus aspectos materiales:* para determinar la naturaleza de sus componentes.
- *En sus aspectos tecnológicos:* para entender sus posibles usos y aplicaciones.

- *En sus aspectos formales*: para identificar sus características gramaticales.
- *En sus relaciones externas*: para identificar el contexto histórico, geográfico, político, social, cultural, ético, moral, etc.
- *En sus dimensiones psicológicas*: para conocer la personalidad, actitudes, opiniones, etc., de su autor.
- *En sus características internas*: para conocer los valores en que se basa, los principios que apoya, los mensajes que pretende transmitir.
- *En sus alcances sociológicos*: para caracterizar los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales.
- *En sus sentidos ideológicos*: para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que pretende transmitir, etc.

Bisquerra (2014) también afirma que los escritos permiten descubrir las intenciones y los puntos de vista de sus autores. A través del Análisis Documental, es posible acceder a información relevante. Esta técnica puede nutrir de información valiosa a la investigación, incluso a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios.

Del Rincón et al. (citado en Bisquerra, 2014) distingue entre *documentos oficiales y personales*.

- *Documentos oficiales*: artículos periodísticos, registros de organismos, horarios, actas de reuniones, manuales escolares, archivos y estadísticas, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías.
- *Documentos personales*: Relatos en primera persona generado por el propio entrevistado que describe sus vivencias y opiniones. Son registros no motivados por el investigador: diarios personales, cartas y correspondencia, biografías, relatos e historias de vida.

Seguidamente se exponen las ventajas e inconvenientes del uso del Análisis Documental:

Tabla 19.

*Ventajas e inconvenientes del Análisis Documental (Elaboración propia a partir de Bisquerra, 2014).*

<b>Ventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor credibilidad que a través de la observación o la entrevista.</li> <li>- Fácil gestión.</li> <li>- Ahorran tiempo y dinero.</li> <li>- Suministra información difícil de obtener por otros medios.</li> <li>- Hace posible formular hipótesis en fases incipientes de la investigación.</li> </ul>
<b>Inconvenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinda verdades restringidas y cercanas a lo individual.</li> <li>- Es posible que carezcan de información pormenorizada.</li> <li>- Posibilidad de que esté sometido a sesgos derivados de depósitos selectivos.</li> <li>- Los acontecimientos registrados están filtrados por la subjetividad.</li> </ul>

Esta herramienta, también requiere de fases y exigencias metodológicas que Bisquerra (2014) sintetiza en cinco etapas básicas (p. 352):

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

En suma, el Análisis Documental ayuda a mejorar, verificar y contrastar datos provenientes de otros instrumentos. Resulta muy valioso para adquirir información evocada sobre un acontecimiento, al mismo tiempo que se erige como otra herramienta que responde y complementa los requerimientos exigidos por la investigación cualitativa (Bazeley y Jackson, 2013).

### 5.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación cualitativa muestra, relata y desentraña situaciones para lograr comprenderla o transformarla según las atribuciones de los agentes integrantes. Este aspecto demanda que el investigador conviva, comprenda y se aproxime al área de estudio y que seleccione el método más adecuado para aplicarlo al contexto particular de la investigación (Bisquerra, 2014; Sabino, 2014).

Este estudio se concibe bajo un diseño metodológico basado en la descripción y la interpretación, igualmente se plantea desde una óptica inductiva. Por tanto, se sitúa bajo un paradigma cualitativo de investigación. La finalidad última es realizar una aportación pedagógica de aquellos factores clave, patrones concurrentes y líneas directrices comunes que orientan la praxis docente de los profesores de E.S.O., ante casos de alumnos con FE. El contexto son centros educativos que imparten E.S.O. en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Las contribuciones a este estudio serán recogidas en forma de testimonios, mediante Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad y recursos docentes, a través del Análisis Documental. Para ello se plantean los siguientes objetivos e hipótesis de partida.

#### 5.3.1 Objetivo General de Investigación.

Identificar, describir y valorar aquellas variables que son determinantes para la presencia del fenómeno del FE en la etapa educativa de la E.S.O., en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del estudio de la bibliografía especializada en el tema, los testimonios narrados por los profesores que imparten docencia en esta etapa educativa, así como del análisis de los recursos didácticos que éstos últimos aportan.

#### 5.3.2 Objetivos Específicos de Investigación.

De este Objetivo General se derivan seis Objetivos Específicos:

1. Recopilar los distintos significados y conceptos que representan el fenómeno del FE.
2. Ubicar temporalmente el FE dentro de la trayectoria académica de los alumnos.

3. Confirmar la existencia de programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE en los Centros de Educación Secundaria valorando su efectividad y adecuada implantación.
4. Delimitar y detallar de manera diferenciada aquellas medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE.
5. Determinar el grado de eficacia de aquellas medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE.
6. Clarificar detalladamente aquellos elementos que son transversales en el desempeño docente para hacer frente al fenómeno del FE.

### 5.3.3 Hipótesis de partida.

Las hipótesis de partida no son causales, por el carácter subjetivo del objetivo de estudio. Se comienza la investigación planteando determinadas hipótesis que proyectan relaciones inter-variables probablemente interactuantes:

1. En la conceptualización del fenómeno del FE participan diversas variables y perspectivas que dificulta el establecimiento de un único significado universal y comúnmente aceptado.
2. La presencia gradual y progresiva del fenómeno del FE en la trayectoria académica de los alumnos limita la posibilidad de determinar una ubicación temporal precisa y consensuada.
3. En los Centros de Educación Secundaria existen programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE, aunque se presentan dificultades para diferenciarlos según su finalidad: prevención, detección o intervención. Por otro lado, su efectividad y adecuada implantación es irregular y dependiente de múltiples variables.
4. La delimitación y detalle específico entre medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE es posible cuando se presentan a priori de manera diferenciada, aunque su eficacia fluctúa en función del cumplimiento de determinadas condiciones para su implementación.
5. Los elementos transversales que deben regir el desempeño docente para hacer frente al fenómeno del FE giran en torno al valor de la responsabilidad, la formación en innovación e investigación y la participación de las familias.

### 5.3.4 Muestreo.

El muestreo fue sistemático, intencional y criterial. La “Población de Estudio” fueron profesores de E.S.O. de Centros Educativos que imparten esta etapa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La selección de la muestra se hizo de modo sistemático, conforme a determinados criterios de selección, con el objetivo de avalar su pertinencia y adecuación. Es decir, aportar información suficiente para garantizar la “saturación” a la que hacíamos mención en apartados anteriores, así como la “representación” de la muestra respecto a su Población de origen.

Los sujetos participan de manera voluntaria mediante solicitud sistemática previamente informada (objetivos, finalidad e implicaciones de participación en el estudio) (Pérez Serrano, 1994a y b; Wengraf, 2012). Los criterios de selección se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 20.

*Criterios genéricos para la selección de la muestra aplicables a los profesores de E.S.O.*

<b>Variables generales</b>	<b>Variables específicas</b>
<b>Adscripción a un Centro Docente de cada uno de los Municipios de la Región de Murcia.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Águilas</li> <li>▪ Alcantarilla</li> <li>▪ Caravaca</li> <li>▪ Cartagena</li> <li>▪ Lorca</li> <li>▪ Molina de Segura</li> <li>▪ Murcia</li> <li>▪ Torre Pacheco</li> </ul>
<b>Titularidad del Centro de adscripción.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público</li> <li>▪ Privado</li> <li>▪ Privado/concertado</li> </ul>
<b>Experiencia docente (años de ejercicio profesional).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1- 6 años</li> <li>▪ 7-21 años</li> <li>▪ 22-40 años</li> </ul>
<b>Género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Masculino</li> <li>▪ Femenino</li> </ul>
<b>Edad cronológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 30-40 años</li> <li>▪ 40-50 años</li> <li>▪ 50-65 años</li> </ul>
<b>Puestos de desempeño en el Centro Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jefatura de Estudios.</li> <li>▪ Cargo de gestión académica.</li> <li>▪ Docente.</li> </ul>

Seguidamente, se contactó con los responsables de los Centros Educativos para informar acerca de los propósitos del estudio y solicitar la participación de aquellos docentes más ajustados a los objetivos fijados. Se establece un primer contacto con los candidatos seleccionados vía email y telefónica. Tras presentar el estudio y requerir su participación voluntaria en el mismo (García, Ibáñez y Alvira, 1989; Ruiz, 2012), se inician los encuentros presenciales para comenzar las entrevistas. La determinación del tamaño muestral viene condicionada por los siguientes criterios (Flick, 2012; Rivadeneira, 2015):

1. La idiosincrasia de la técnica seleccionada para recoger la información.
2. La selección criterial de la muestra.
3. La verificación criterial respecto a la representación muestral.
4. La saturación del objeto de estudio.
5. La capacidad de análisis de la información.
6. El ajuste entre el tipo de análisis y la peculiaridad del método escogido.

### **5.3.5 Población y muestra.**

La Población de referencia para el estudio fueron docentes de E.S.O. de los centros públicos y privados/concertados de diferentes municipios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Águilas, Alcantarilla, Caravaca, Cartagena, Lorca, Molina de Segura, Murcia y Torre Pacheco.

El número total definitivo de entrevistas se estableció en función de la disponibilidad de los sujetos seleccionados para la muestra, así como por el cumplimiento del criterio de saturación de la información.

En términos cuantitativos, la muestra se especifica en la tabla 21:

Tabla 21.

*Muestra total de docentes distribuidos según los criterios de selección.*

<b>ADSCRIPCIÓN A CENTRO DOCENTE DE LOS MUNICIPIOS DE LA REGIÓN DE MURCIA</b>	<b>Nº de docentes</b>
Águilas	3
Alcantarilla	2
Caravaca	3
Cartagena	2
Lorca	1
Molina de Segura	5
Murcia	3
Torre Pacheco	2
<b>TITULARIDAD DEL CENTRO DE ADSCRIPCIÓN</b>	
Público	9
Privado	1
Privado/Concertado	11
<b>EXPERIENCIA DOCENTE (Años de ejercicio profesional)</b>	
1- 6 años	4
7-21 años	8
22-40 años	9
<b>GÉNERO</b>	
Masculino	11
Femenino	10
<b>EDAD CRONOLÓGICA</b>	
30-40 años	4
40-50 años	10
50-65 años	7
<b>PUESTOS DE DESEMPEÑO EN EL CENTRO EDUCATIVO</b>	
Jefatura de Estudios	6
Cargos de Gestión Académica	4
Docente	11

Seguidamente se expone su descripción detallada, desde un enfoque cualitativo:

- *Según la adscripción a centro docente de los Municipios de la Región de Murcia:*

En función de este criterio, se estiman diferencias en la determinación de la muestra entre los municipios de Molina de Segura con cinco profesores y Lorca, con uno. Esta circunstancia se debe al muestreo voluntario que se realiza y a la disponibilidad de la población de referencia en el momento de efectuarse las entrevistas. En el resto de municipios se aprecia una distribución más equitativa,

en los que el número de docentes oscila entre uno y tres. La recolecta de información comenzó en Murcia y finalizó en el municipio de Águilas.

– *Según la Titularidad del Centro de adscripción:*

La muestra que se obtiene según este criterio, arroja diferencias notables en los centros de titularidad privada, siendo el acceso a un solo profesor y a un único centro. Esta condición se vincula a la ratio de centros de titularidad privada en la Región de Murcia, y a la voluntad de participación de los mismos en el momento de realizar la petición. En el resto de muestra, se advierte un reparto equilibrado accediendo a nueve profesores en los centros públicos y a 11 en los privados/concertados.

– *Según la experiencia docente.*

En este caso, se observan menos entrevistados para el criterio de uno a seis años de experiencia con tan solo cuatro docentes. Este aspecto se justifica, por el criterio de selección adoptado por los directivos de los Centros Educativos a la hora de facilitarnos el acceso a las entrevistas, debido a que el contacto se realizó casi en su mayoría con aquellos profesionales que tenían mas años de experiencia docente. Se observa una distribución estable en el rango de siete a 21, así como en el de 22 a 40 años, con ocho y nueve profesores respectivamente.

– *Según el género:*

La muestra obtenida en función de este criterio, presenta un reparto equilibrado, al ser una condición establecida desde el principio del muestreo.

– *Según la edad cronológica:*

Para este criterio la muestra queda organizada cuantitativamente de forma similar a la obtenida en los años de experiencia docente. Las razones para conseguir estos valores, coinciden con las argumentadas para explicar el criterio de los años de ejercicio profesional. En este caso, existió solamente el acceso a cuatro profesores con un rango de edad, entre 30 y 40 años. Para los otros intervalos, el acceso fue más equitativo, porque se consiguieron 10 profesionales, con edades comprendidas entre 40 y 50 años y, siete, para el caso de entre 50 y 65 años.

– *Según puesto de desempeño en el Centro Educativo:*

En este último criterio de selección, el acceso a profesores que ocupasen algún cargo en el Centro Educativo fue menor por razones de disponibilidad. Se

entrevistaron a seis docentes que ejercían funciones relacionadas con Jefatura de Estudios y a cuatro que regían cargos de gestión académica. La mayor proporción de la muestra se obtiene a través de 11 docentes entrevistados.

A continuación, se presenta en las tablas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29 los perfiles de los entrevistados: Profesores de E.S.O., en cada uno de los municipios a los que se tuvo acceso:

Tabla 22.

*Perfil entrevistados Municipio de Águilas.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	13 años	Masculino	47 años	Jefatura de Estudios
<b>Entrevistado 2</b>	Privado/Concertado	19 años	Femenino	46 años	Docente
<b>Entrevistado 3</b>	Privado/Concertado	1 año	Masculino	40 años	Docente

Tabla 23.

*Perfil entrevistados Municipio de Alcantarilla.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	24 años	Masculino	53 años	Jefatura de Estudios
<b>Entrevistado 2</b>	Público	6 años	Masculino	42 años	Docente

Tabla 24.

*Perfil entrevistados Municipio de Caravaca.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Privado/Concertado	26 años	Femenino	49 años	Jefatura de Estudios
<b>Entrevistado 2</b>	Privado/Concertado	4 años	Femenino	39 años	Docente
<b>Entrevistado 3</b>	Privado/Concertado	20 años	Masculino	43 años	Responsable Departamento

Tabla 25.

*Perfil entrevistados Municipio de Cartagena.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	33 años	Masculino	57 años	Responsable Departamento
<b>Entrevistado 2</b>	Privado/Concertado	12 años	Femenino	41 años	Docente

Tabla 26.

*Perfil entrevistado Municipio de Lorca.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	9 años	Femenino	42 años	Docente

Tabla 27.

*Perfil entrevistados Municipio de Molina de Segura.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	27 años	Masculino	57 años	Docente
<b>Entrevistado 2</b>	Privado	22 años	Femenino	47 años	Jefatura de Estudios
<b>Entrevistado 3</b>	Privado/Concertado	28 años	Femenino	58 años	Docente
<b>Entrevistado 4</b>	Privado/Concertado	40 años	Femenino	65 años	Docente
<b>Entrevistado 5</b>	Privado/Concertado	20 años	Masculino	44 años	Jefatura de Estudios

Tabla 28.

*Perfil entrevistados Municipio de Murcia.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	25 años	Masculino	51 años	Responsable Departamento
<b>Entrevistado 2</b>	Público	6 años	Femenino	32 años	Docente
<b>Entrevistado 3</b>	Privado/Concertado	31 años	Femenino	54 años	Docente

Tabla 29.

*Perfil entrevistados Municipio de Torre Pacheco.*

	Titularidad del Centro	Experiencia Docente	Género	Edad	Puesto de Desempeño
<b>Entrevistado 1</b>	Público	8 años	Masculino	37 años	Responsable Departamento
<b>Entrevistado 2</b>	Privado/Concertado	9 años	Masculino	33 años	Docente

#### 5.4 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.

Según el diseño de la investigación descrito en el apartado anterior, el siguiente paso en este estudio fue comenzar la recolección de la información. Esta fase se convertirá en el eje articulador del resto de la investigación que, aunque metódico y sistemático, debe ser ágil y versátil. A través de él, se recoge la información para posteriormente analizar, interpretar y concluir (Sánchez, 2007). Para ello se emplea un instrumento fundamentado teóricamente en apartados anteriores: la Revisión Bibliográfica Sistemática.

##### 5.4.1 Revisión Bibliográfica Sistemática.

La exploración literaria acerca de un tema entraña investigar las fuentes que facilitan revelar, seleccionar y compilar pesquisas pertinentes para el problema de investigación planteado (Sabariego y Bisquerra, 2014). Como se ha señalado en apartados anteriores, la Revisión Bibliográfica Sistemática abarca todas las actividades relacionadas con la revisión de información escrita sobre un tema delimitado previamente y sobre el que se reúne y discute críticamente toda la información recogida y empleada. En este estudio, el objetivo será obtener un enfoque completo acerca del conocimiento almacenado respecto al tema de investigación, recuperando el mayor número de documentos esenciales relacionados con el mismo. A tenor de esta premisa, en este estudio, el empleo de la Revisión Bibliográfica Sistemática, se desarrolla según el siguiente esquema:

I. *Primera fase: Selección, búsqueda y revisión bibliográfica en bases de datos y fuentes documentales.*

Considerando los planteamientos descritos hasta este momento, se decide centrar esta primera fase en seis focos prioritarios y orientadores:

*Primer foco:* para esta primera premisa se indaga en la conceptualización, el origen y evolución del fenómeno del FE, considerando el marco normativo de referencia en el que se circunscribe desde sus inicios hasta el momento actual.

*Segundo foco:* En este caso se pretende conocer la etiología y el carácter multifactorial del fenómeno descrito, centrándonos en tres ámbitos: el personal, el familiar y el escolar.

*Tercer foco:* Este eje se sustenta en profundizar en el alcance e impacto del FE dentro del marco institucional y de cooperación entre los países de la UE, centrandó la atención en España y más concretamente en la Región de Murcia, objetivo de esta investigación. Se revisarán informes y estadísticas en relación a este foco de estudio.

*Cuarto foco:* Este foco se destina a explorar las políticas existentes para abordar el fenómeno en Europa, España y la Región de Murcia.

*Quinto foco:* Esta dimensión de búsqueda se fundamenta en analizar la conceptualización de la diversidad, a la vez que se examina el tratamiento que recibe a lo largo de la historia. Del mismo modo, se indaga en la atención a la diversidad en la etapa de E.S.O., como medida de abordaje del FE.

*Sexto foco:* En este caso, se busca conocer más en profundidad la profesión docente y la relación educativa como eje transversal que articula la atención al FE en el momento actual.

a) *Bases de datos*

Para el abordaje de estos seis focos se consultaron *bases de datos* tanto españolas como del panorama internacional. Estas se detallan a continuación:

Tabla 30.

*Bases de datos específicas.*

1. Google académico
2. Redined. Red de Base de Datos de Información Educativa.
3. Catálogo de la Biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Bibliomec).
4. Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO).
5. Dialnet.
6. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).
7. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
8. Educational Resources Information Center (Eric).
9. Eurybase.
10. UNESDOC/UNESBIB Base de datos.

*b) Palabras clave*

Las palabras clave empleadas en todos los focos para el proceso de búsqueda y revisión fueron las siguientes:

*En español:* Fracaso escolar, Abandono Escolar, Política Educativa, Absentismo Escolar, Educación Secundaria Obligatoria, Implicación Escolar, Rendimiento Escolar, Educación Inclusiva, Prevención, Detección Precoz e Intervención Escolar, Competencias, Factores Determinantes del Rendimiento Escolar, Papel de la Familia, Equidad, Necesidades Educativas Especiales, Profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Desarrollo Profesional Docente, Formación Permanente del Profesorado.

*En Inglés:* School Failure, Dropping Out, Educational Policy, Truancy, Compulsory Secondary Education, School Involvement, School Performance, Inclusive Education, Prevention, Early Detection and School Intervention, Competitions, Determinants of School Performance, Role of the Family, Equity, Special Education Needs, Compulsory Secondary Education Teachers, Professional Teacher Development, Continuing Teacher Training.

*c) Rango temporal (años de selección, búsqueda y revisión bibliográfica):*

El rango de años tomado como referencia para la revisión de la literatura, fue desde el 2008 hasta el 2016 actualizado.

*d) Estrategias de búsqueda:*

- Los documentos y los artículos se buscaron por las palabras clave descritas anteriormente, en función de que estuvieran relacionados con el objetivo de la investigación.
- Para la consulta a expertos se seleccionaron participantes del grupo de Investigación "Desarrollo Personal" del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia. La trayectoria profesional docente e investigadora, así como las obras publicadas en relación al tema de estudio, avalan el asesoramiento experto de este estudio.

*e) Clasificación de los documentos:*

→ **Fuentes primarias.**

Las fuentes primarias que se emplearon, fueron tesis doctorales relacionadas con el FE y artículos organizados en torno a la temática de estudio.

→ **Fuentes secundarias.**

La búsqueda y revisión en las fuentes secundarias se desarrolló en torno a cinco índices temáticos de revistas españolas, relacionadas con los avances en la investigación y la innovación en el campo de la Educación:

Tabla 31.

*Índices de revistas españolas.*

1. Revista de Educación.
2. Revista Española de Pedagogía (REP).
3. Educación XXI.
4. Revista Científica de Comunicación y Educación (Comunicar).
5. Revista del Consejo Escolar del Estado (Participación Educativa).

Se revisaron también índices de revistas inglesas para la búsqueda de artículos relacionados con el objetivo de la investigación:

Tabla 32.

*Índices de revistas inglesas.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Int J Eval Res Educ (IJERE). Revista Internacional de Evaluación e Investigación en Educación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directory of Open Access (Doaj) Journals. Directorio de Revistas de acceso abierto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elsevier Science.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thomson Reuters.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• British Education Index.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ISI Web of Knowledge (WoK).</li> </ul>

Asimismo, se consultaron informes, estadísticas y trabajos desarrollados por organismos e instituciones nacionales, europeas e internacionales:

Tabla 33.

*Informes y publicaciones nacionales e internacionales.*

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de datos y cifras. Curso escolar 2011/2016 (MECD).</li> <li>• Informes Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE (2016).</li> <li>• Informes Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2011/2016).</li> <li>• Informes anuales sobre el estado del Sistema Educativo (Consejo Escolar del Estado). Curso 2011/2015.</li> <li>• Informes sobre cifras clave de la educación en Europa (Eurydice).</li> <li>• Informes españoles sobre los Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia Educación y Formación 2020 (MECD).</li> </ul>
Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA. Informe español de 2009 a 2015.
Colección de Estudios Sociales de la obra social "La Caixa". Fracaso y Abandono Escolar en España (2010).
Informes del Consejo Económico y Social (CES) (2014-2016).
Informes del Sistema Educativo en la Región de Murcia. Consejo Escolar de la Región de Murcia (CERM) (Curso 2009/10 y Curso 2011/12).
Education at a Glance: OECD Indicators, OECD PUBLISHING.

*f) Criterios de Selección*

En cuanto a los *criterios de selección* para la Revisión Bibliográfica Sistemática se tuvieron en cuenta los siguientes mecanismos de inclusión:

- **Afinidad con el objetivo de la investigación:** Se seleccionaron artículos y estudios en español que estuvieran relacionados con: Programas, Servicios, Medidas y Recursos eficaces -Prevención, Detección, Intervención-Responsabilidad e Implicación -Fracaso Escolar-Educación Secundaria Obligatoria. Igualmente se escogieron en inglés: Programs, Services, Measurements and effective Remedies-Prevention, Detection-Intervention, Responsibility and Involvement-School Failure-Secondary Education.
- **Calidad metodológica y científica.** Para este criterio se recopilieron artículos y estudios en función de:
  - *Título por palabras clave:* Se introdujo como límite que la lengua de los estudios fuera inglés o español.
  - *Experiencia investigadora:* A partir de la lectura de los resúmenes y palabras clave de los artículos, se seleccionaron los documentos escritos por investigadores de reconocida trayectoria en el tema objeto de estudio que trataran directa o indirectamente sobre él. También se distinguieron publicaciones, proyectos de investigación, ponencias y conferencias con presencia mediática relacionada con la temática que se aborda. De igual forma se dio prioridad a publicaciones de instituciones tanto de tipo académico como a Universidades.
  - *Aplicabilidad:* para la selección de los documentos relacionados con este criterio se consideró la afinidad respecto a contexto de estudio, destinatarios, ámbito de actuación, paradigma metodológico empleado, estrategia metodológica, el instrumento utilizado para la recopilación de la información y el tipo de análisis aplicado.

*II. Segunda Fase: Almacenaje documental y tratamiento de la información.*

A medida que se fue progresando en la selección de los artículos, se procedió a clasificar y almacenar los documentos por áreas temáticas, en función de los focos de búsqueda descritos en el apartado anterior. Los documentos se

ordenaron en artículos, informes, catálogos y trabajos agrupados por rango temporal en función de su año de publicación y por la relevancia de los autores en el campo de estudio de esta investigación. Los bloques temáticos se clasificaron en conexión con el fenómeno de estudio y fueron los siguientes:

- Concepto y definición del FE.
- Causas y Factores.
- Alcance e impacto en Europa, España y la Región de Murcia.
- Prevención, Diagnóstico e Intervención.
- Atención a la Diversidad.
- Relación Educativa.
- Miscelánea.

A partir de este proceso de selección, búsqueda, revisión bibliográfica, almacenaje y tratamiento de la información y, como consecuencia directa de la investigación, emerge la necesidad de actualización constante sobre nuevas publicaciones relacionadas con el tema de estudio. La siguiente figura recoge una descripción sobre el procedimiento efectuado (Figura 16):

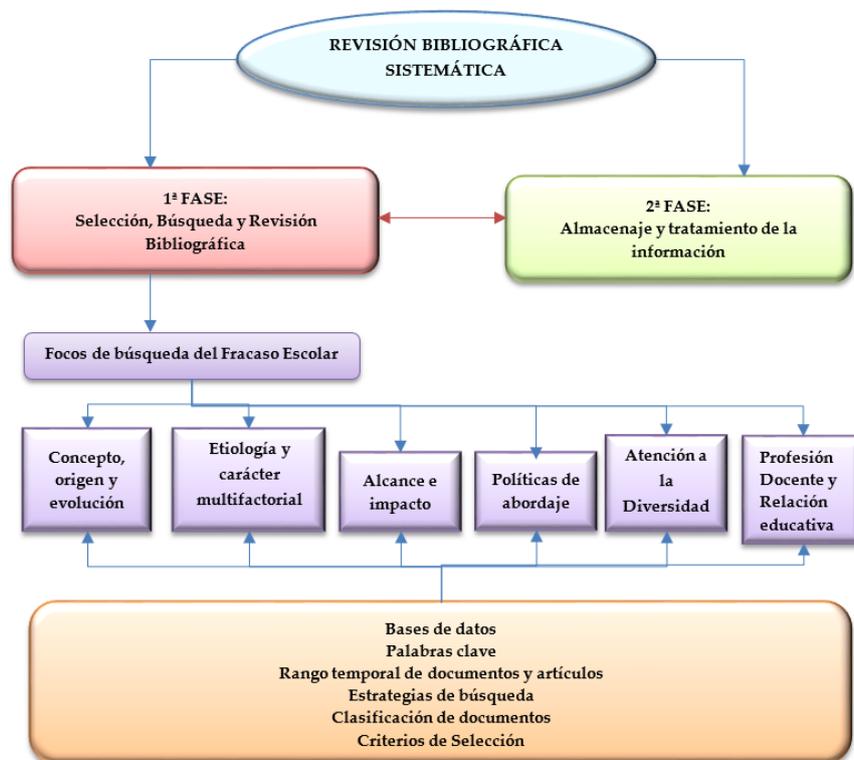


Figura 16. El proceso de Revisión Bibliográfica Sistemática

Esta acción fue delimitada mediante alertas en las bases de datos descritas anteriormente. Se contribuye de este modo, a perfeccionar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

De acuerdo al diseño de estas fases, se confirma que la Revisión Bibliográfica Sistemática, se enmarca dentro de un proceso de investigación mucho más amplio como se mencionaba al principio. Además, por sus características, se configura como instrumento metodológico de vital importancia, para que un proyecto se construya con una base adecuada. De este modo, se convierte en un proceso continuo que se retroalimenta y no finaliza durante toda la investigación.

#### **5.4.2 Entrevista Semiestructurada en Profundidad.**

Tras la Revisión Bibliográfica Sistemática, se diseña la herramienta que se utilizará para recoger la información (la Entrevista Semiestructurada en Profundidad). Para ello, se adaptará al propósito, objetivos, población, contexto y recursos disponibles. Se distinguen a continuación, las fases para el diseño y desarrollo de la entrevista (Sánchez, 2007).

##### *5.4.2.1 Planificación de la entrevista.*

**A. Entrevistado. Selección y perfil.** Relacionado con los criterios de selección muestral, debían ser profesores:

- Adscritos a un Centro Docente de E.S.O. de cada uno de los Municipios de la Región de Murcia.
- Que perteneciesen a centros docentes de titularidad pública, privada y privada/concertada.
- Con experiencia docente. Aunque hay una pequeña muestra de profesores con pocos años de docencia, fue relevante que fueran seleccionados aquellos que tenían más experiencia puesto que tendrían más vivencias a nivel académico.
- Que representasen a profesionales de género masculino y femenino.
- Con edad cronológica coherente con los años de experiencia para obtener una mayor riqueza en los discursos.

- Que fuesen docentes de E.S.O., incluso que tuviesen funciones relevantes en los centros educativos para que aportaran diferentes percepciones y perspectivas en el desempeño académico.
- Que tuvieran predisposición a ser entrevistados en profundidad.
- Con disponibilidad y actitud favorable para narrar sus experiencias en los discursos, con el fin de conseguir que mostrasen la mayor riqueza y profundidad posibles.

#### **B. Entrevistador. Evidencias de idoneidad.**

Se decide que la entrevistadora sea la autora de esta investigación, por ser la principal implicada y externa al contexto. Existe la posibilidad de que el entrevistado, pueda verse influido a aportar un discurso deseable para la entrevistadora provocando sesgos en los resultados. De este modo, se quiere evitar la influencia del entrevistador cercano al entrevistado.

#### **C. Elaborar la guía de entrevista.**

##### *C.1 Diseño inicial del guión de entrevista.*

Para el diseño del guión de entrevista, se hizo una revisión de la literatura respecto al tema de estudio, que pretendía comprobar los aspectos más importantes en los que había que incidir a la hora de elaborar la entrevista. En primer lugar, se evidencia la necesidad de obtener la concepción personal del docente (Escudero, 2005a), así como su percepción sobre la ubicación temporal del FE (Álvarez y Martínez-González, 2016; Pérez-Esparrells, 2012; Roca, 2010). En un segundo bloque, se hacía pertinente acceder al grado de conocimiento que los entrevistados tenían sobre los programas, mecanismos e instrumentos existentes en los centros educativos para abordar esta problemática (Escudero et al., 2009).

En los tres bloques siguientes, las preguntas se distribuyeron con el objetivo de conseguir la mayor riqueza de los discursos, en relación a medidas relacionadas con la prevención, el diagnóstico y la intervención ante casos de FE y que fueran consideradas como eficaces por los profesores en su desempeño académico (Álvarez y Martínez-González, 2016; Escudero y Martínez, 2012; Escudero, 2016; Luzón et al., 2009; Miñaca y Hervás, 2013; Rodríguez, 2013). También fue necesario incorporar un sexto bloque que diera protagonismo a las aportaciones de los entrevistados, aludiendo a elementos transversales como el

grado de responsabilidad e implicación que se atribuyen a sí mismos ante el fenómeno descrito, en su práctica profesional (Márquez et al., 2012; Narváez, 2001).

Clarificados los aspectos sobre los que se debía incidir en las entrevistas, el siguiente paso fue elaborar el guión de entrevista que contó con las contribuciones del grupo de investigación “Desarrollo Personal”. En este proceso se pueden distinguir dos periodos:

### *C.2. Entrenamiento para la depuración del guión de entrevista.*

Una vez diseñado el guión inicial de la entrevista con los bloques temáticos descritos anteriormente, se procedió primeramente a entrenarla. Partiendo de que la finalidad de este instrumento, era ahondar en los discursos de los profesores, se consideró inadecuado realizarlo de forma azarosa, era preciso que la entrevistadora tuviera una adecuada noción del proceso de desarrollo de las entrevistas en profundidad (Sánchez, 2007).

Tras revisar profundamente las bases teóricas y conceptuales de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) y de la Entrevista Semiestructurada en Profundidad (Bisquerra, 2014; Wengraf, 2012), ser sensible a la virtudes y limitaciones del método que se iba a emplear, comprobar su duración y validar las cuestiones esbozadas, se ajustó todo el proceso a los propósitos de la investigación.

Se aprovecharon las reuniones del grupo de investigación, para realizar este proceso, asignando los roles de entrevistador y entrevistado a distintos miembros, lo que permitió recoger las aportaciones relevantes al respecto de cada uno. Estas actuaciones se desarrollaron en tres sesiones de una duración de 60 minutos aproximadamente, fueron audiograbadas y se efectuaron en un aula de la Universidad Católica de Murcia. Se ejercitaron estrategias de conducción, reconducción de discursos y de fluidez de ideas para ponerlas en práctica. De este modo, se pudieron perfilar dimensiones y preguntas de la entrevista para realizar el protocolo final.

### *C.3. Diseño final de la guía de entrevista tras el entrenamiento.*

Finalizado el momento anterior, el siguiente paso fue su depuración. Se analizaron las notas tomadas durante el ensayo del guión de entrevista por dos personas del grupo de investigación, al mismo tiempo que se escuchaban las

grabaciones. Para ello, el director de esta investigación, revisó el contenido del guión realizado, para comprobar su idoneidad e introducir las mejoras oportunas para la guía final de entrevista (**Anexo I**).

**D. Establecer la primera relación con los responsables de la institución educativa en la que se iba a realizar las entrevistas; definición de intenciones, propósitos, rutinas y periodos.**

Tras obtener el diseño final de la guía, se activó el protocolo de contacto con los responsables de los Centros Educativos para acceder a los informantes. Se contactó vía telefónica y por correo electrónico, enviando modelo de constancia firmado por la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, con el compromiso de confidencialidad y la petición de acceso al estudio. Se informó de los propósitos de tratamiento sobre la información aportada y la temporalidad a solicitar. Para esta última condición se comunicó que las entrevistas debían ser realizadas a los docentes en dos sesiones, espaciadas por una semana de tiempo con una duración de 45 minutos cada una, a excepción de las entrevistas realizadas con el objetivo de precisar asuntos poco clarificados o completar lagunas de contenido tras su análisis, para lograr la saturación completa del objeto de estudio. En este último caso se realizaría una sola sesión con una duración aproximada de 45 minutos. Del mismo modo, se aclararía que serían audiograbadas y custodiadas para fines de la investigación exclusivamente. De esta fase y del grado de empatía generada con los responsables de los Centros, dependería el contacto posterior con los informantes. A partir de aquí, se fue accediendo a los entrevistados en función de la respuesta obtenida. El protocolo empleado para este caso, consistió en concretar el primer encuentro, previa disponibilidad de ambas partes para realizar la primera entrevista.

**E. Planificar y crear el contexto adecuado.**

Aquí se establecen las condiciones fundamentales para crear en el transcurso de las entrevistas un espacio y tiempo adecuado, basado en la afectividad (Sánchez, 2007). Se fomentará al máximo:

- La escucha activa.
- La empatía.
- Traslado a los informantes de la posibilidad de elegir los espacios y horarios para los encuentros.

- Garantía de que estos espacios estén libres de interrupciones.
- Fundamentación del diálogo sobre la cortesía y el tono de voz modulado.
- La versatilidad del investigador para adaptarse a los estados de ánimo y predilecciones que proponga el sujeto entrevistado.

#### **F. Meditar sobre las implicaciones éticas.**

El empleo de cualquier herramienta para indagar en los discursos debe acogerse a unas premisas éticas como las que siguen:

- Salvaguardar la intimidad.
- Garantizar el anonimato.
- Procedimentar el uso de los datos conforme al uso exclusivo con fines investigadores.

Del mismo modo, la función del entrevistador será la de recoger el discurso, en ningún caso evaluar ni juzgar (Sánchez, 2007). Para ello, se confeccionó un protocolo ético con los siguientes elementos:

- Intimidad.
- Intereses y derechos.
- Privacidad.
- Discurso narrado.
- Datos derivados del análisis.
- Responsabilidad legal.

El protocolo se concibe para ser informado y aplicado al entrevistado en cada uno de los encuentros.

#### *5.4.2.2 Pilotaje de la guía de entrevista.*

Construida la entrevista, se procede a realizar su pilotaje con el objetivo de:

- Garantizar su bondad.
- Recuperar el grado de adecuación de lo narrado por el entrevistado con el fin de añadirlo al resto de las narraciones posteriores fruto del trabajo global de campo.
- Mejorar aquellos indicadores constitutivos como base fundamental del procedimiento de la entrevista.

Una vez comenzado el proceso, emergerán dos cuestiones a las que dar respuesta:

1. ¿Cuáles son los factores clave para llevar a cabo una entrevista de manera exitosa?
2. ¿Cuáles son los aspectos que se evalúan en los pilotajes de entrevistas?

Ante esta condición, se incorporaron aquellos ejes/dimensiones fundamentales empleados durante la misma:

Tabla 34.

*Ejes articuladores de la entrevista.*

<b>Eje/aspecto 1:</b> Guía/Protocolo.
<b>Eje/aspecto 2:</b> Adecuada relación Constructo Teórico-Guía/Protocolo.
<b>Eje/aspecto 3:</b> Elementos de contexto/espacio/tiempos.
<b>Eje/aspecto 4:</b> Procedimiento: Acomodación/Reestructuración/Acomodación.
<b>Eje/aspecto 5:</b> Imponderables influenciados en el desarrollo correcto de las entrevistas.

- a) Eje/aspecto 1:
  - Transparencia en las cuestiones: contenido/significado.
  - Elocuencia en el lenguaje empleado al formular las cuestiones.
  - Generalidad o concreción más idónea de las cuestiones que se abordan en cada momento.
- b) Eje/aspecto 2: Relación entre los términos Constructo Teórico-Guía/Protocolo acerca del fenómeno del FE, considerando además los bloques descritos en la misma.
- c) Eje/aspecto 3:
  - Horarios y disponibilidad temporal de los entrevistados.
  - Momento del día.
  - Día de la semana.
  - Temporada: Estival, Laboral/Festivo: principio de curso, vísperas de vacaciones, periodos de exámenes.
  - Duración.
  - Espacio.
  - Circulación de otros profesionales en las inmediaciones.
  - Interrupciones.
  - Luminosidad.

d) Eje/aspecto 4:

1. *Comienzo-Acomodación:*

- Actuaciones de la entrevistadora para aceptar el lenguaje e identificar conductos comunicativos más accesibles.
- Grado de alianza entre entrevistado y entrevistadora.
- Empleo por parte de la entrevistadora de técnicas que permitiesen crear canales de comunicación fluidos basados en un ambiente de confianza, empatía y clarificación.

2. *Desarrollo-Reestructuración:*

- Estrategias y técnicas realizadas por la entrevistadora, para la reformulación de partes del discurso que habían quedado escasamente clarificadas a través de pausas, incisos, etc.

3. *Término-Acomodación Final:*

- Intervenciones efectuadas por la entrevistadora, para quebrar la relación creada y concluir las anteriores fases de la entrevista.
- Muestras de agradecimientos y cierre.
- A partir de este momento, se ponen en marcha técnicas de intervención y de valoración de las entrevistas.

e) Eje/aspecto 5: Se debía prestar atención a circunstancias que fueran ocurriendo, durante el pilotaje y que podrían ser relevantes. Aunque estos aspectos, no dejaban de ser arbitrarios, sí que resultó fundamental contar con ellos para incorporarlos posteriormente a las mejoras futuras de la guía de entrevista final.

Tras definir estos ejes, se planteó, ¿cómo evaluarlos?, ¿qué estrategias y técnicas se emplearían para este pilotaje? En función de estas cuestiones se procede a realizar las siguientes operaciones:

- Ejecución del protocolo de valoración contextual (**Anexo II**).
- Asesoramiento experto. Este mecanismo se activó, requiriendo la colaboración de miembros externos del grupo de investigación de "Desarrollo Personal". En este caso, se les informó sobre propósitos, fines y sistemática. Tras repasar con detenimiento la guía de entrevista, se emite un informe valorativo, a través de e-mail, sobre su disposición y contenido, así como orientaciones para su mejora.

#### 5.4.2.3 Desarrollo piloto de las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad.

Los procesos descritos hasta el momento son insuficientes hasta la realización en la práctica de las entrevistas diseñadas, lo que permite avalar realmente su idoneidad. Para ello se pone en marcha el pilotaje de esta herramienta y en este caso el procedimiento resultó ser el mismo, que el que se realizaría para el posterior trabajo de campo.

El protocolo consistió también en una primera toma de contacto con los responsables de los Centros Educativos, explicándoles los objetivos y finalidad de la investigación. Este proceso fue realizado vía telefónica y por correo electrónico, para solicitar la colaboración de los participantes, en el pilotaje de las entrevistas. Con los docentes que se obtuvo respuesta afirmativa, se concretó una cita para tener la primera fase de la entrevista. En este encuentro se les volvería a explicar la información que previamente conocían referente a la investigación y a la duración de la misma. Igualmente, se aplican los criterios éticos que se muestran en apartados anteriores. Finalmente, se consiguió la participación de:

- Una docente de E.S.O. de un centro concertado del municipio de Murcia con una dilatada carrera profesional en el ámbito de la docencia.
- Dos docentes de un Instituto de E.S.O. de Alcantarilla. Uno de ellos pertenecía a la Jefatura de Estudios del centro y el otro, aportaba experiencia importante con alumnos de esta etapa educativa.

Las entrevistas para el pilotaje se realizaron en el mes de marzo de 2014. Cada una de ellas se llevó a cabo en la sala de visitas de los centros de origen de los docentes entrevistados. Fueron audiograbadas, previo consentimiento y desarrolladas sin incidentes, en un clima de confianza y de comunicación fluida. Las grabaciones de audio fueron sometidas a una transcripción selectiva (mensajes directamente relacionados con las hipótesis de investigación) por el equipo de soporte de este estudio.

Para la evaluación del material recogido se aplicó el protocolo de evaluación elaborado para el contexto de realización de las entrevistas, mencionado anteriormente y recogido en el **Anexo II**.

La estructura y el contenido fueron analizados por dos personas seleccionadas entre los componentes del equipo de soporte de esta investigación. Esto garantiza los elementos éticos previstos y pactados con los entrevistados. Los elementos relacionados con las peculiaridades contextuales y de aplicación

práctica de la herramienta, así como de otras observaciones, fueron también supervisadas por el Director de esta investigación accediendo al material audiograbado, para contrastarlos con los discursos volcados en la matriz inicial de vaciado de información. A continuación, se presenta el resultado del procedimiento:

› *Estructura:*

- Se matizan algunos aspectos de las preguntas que se quieren explorar.
- Se suprimen algunas cuestiones del bloque de Prevención del FE.
- Se modifica el ciclo inicial de entrevista. Es decir, de este esquema original, en el que se examinaba:
  1. Encuentro inicial entrevistadora/entrevistado con el fin de expresar el objetivo de la investigación, usos, tiempos, realizándose al mismo tiempo la primera entrevista.
  2. Realización de la segunda entrevista.
  3. Transcripción literal selectiva de los discursos, análisis e interpretación.

Se cambia hacia otra estructura definitiva más adecuada:

1. Encuentro inicial entrevistadora/entrevistado con el fin de expresar el objetivo de la investigación, usos, tiempos, realizándose al mismo tiempo la primera entrevista, abordando las preguntas de la guía de entrevista hasta el bloque tres, que está relacionado con Medidas eficaces para la Prevención del Fracaso Escolar.
2. Análisis del contenido audiograbado de la primera entrevista con la finalidad de encontrar constructos y expresiones imprecisas, elementos abordados con insuficiente profundidad superficialmente, tipificación de momentos que pudieran ser relevantes y concreción de la duración definitiva de la primera fase de esta entrevista.
3. Realización de la segunda entrevista, organizándola en dos partes:
  - a) Comienzo, con aspectos de la entrevista anterior que quedaron confusos y abordaje profundo sobre los que se trataron superficialmente. Desarrollo de momentos caracterizados como relevantes.

b) Continuidad de la entrevista con normalidad.

4. Examen del contenido audiograbado de la siguiente entrevista para profundizar en ideas y afirmaciones confusas, reconociendo aspectos relevantes que puedan afectar a la calidad del discurso.
5. Transcripción literal selectiva de los discursos, análisis e interpretación.

› *Contexto:*

- Es importante registrar la hora de realización de los encuentros.
- Se considera la duración adecuada de las dos fases de entrevista de 45 minutos orientativamente.
- Existe la necesidad de que no se generen interrupciones por personas ajenas, para asegurar un clima relajado, que favorezca el progreso del discurso, sin coacciones.
- Se debe cuidar la iluminación y la ventilación del sitio donde se realicen las entrevistas.

› *Observaciones:*

- Se comienza cada entrevista expresando verbalmente el nombre, apellidos y cargo que desempeña en el centro educativo el entrevistado, con el objetivo de que se recojan estos datos en las grabaciones efectuadas.
- Es importante reunir en memos, anotaciones relacionadas con la hora, el lugar y el día, así como factores que se consideren relevantes y que puedan incidir en la calidad de futuras entrevistas.

#### 5.4.2.4 *Puesta en marcha del trabajo de campo.*

Se desarrolló entre abril de 2014 y junio de 2016. Este proceso, discurrió en la misma línea y clima de desarrollo en el que acontecieron las entrevistas designadas para el pilotaje. Se realizaron en las salas de visitas, en la sala de profesores y en aulas de E.S.O. de los centros docentes de los municipios de Águilas, Alcantarilla, Caravaca, Cartagena, Lorca, Molina de Segura, Murcia y Torre Pacheco, donde los docentes desarrollaban su ejercicio profesional.

Una vez realizadas todas las entrevistas en base a las condiciones expresadas en su planificación, se procedió a transcribirlas literalmente de forma

selectiva entre mayo de 2014 y el mes de julio de 2016, comenzando el retorno sistemático (feed-back) a cada entrevista en función de los discursos transcritos. Esta circunstancia, quedó pactada en la segunda entrevista realizada a cada uno de los docentes.

Para ello se llevó a cabo una ronda de contacto vía correo electrónico con los profesionales entrevistados, para hacer efectivo el traslado. Tras enviarlas todas, el siguiente paso sería la espera de respuesta.

Se elaboró un protocolo de devolución sistemática, indicando a cada profesor el reconocimiento de su contribución y la narración literal de cada uno de los discursos recogidos en las entrevistas, subrayando aquellas cuestiones en las que se necesitaba que profundizaran más, en base a los discursos obtenidos. Se les solicitó que los leyeran detenidamente y, respondieran a unas preguntas. A la misma vez, les fue requerida la respuesta a cuestiones relacionadas con la concreción, precisión, omisión, de las ideas expresadas o cualquier otra idea que desearan expresar.

De las 21 entrevistas realizadas, la respuesta ante este protocolo fue afirmativa casi en su totalidad, a excepción de un 10% de los entrevistados de los que no se obtuvo confirmación sobre el contenido literal de los discursos enviados. Posteriormente, el examen de la devolución recibida avaló la rigurosidad de la transcripción. Se garantiza así la Legitimidad, Credibilidad y Confirmabilidad. A partir de este momento, se procedería a efectuar el análisis e interpretación.

#### *5.4.2.5 Exploración de los discursos.*

Conforme al diseño de investigación previsto, el análisis de contenido se realizó conforme a las premisas de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), con las modificaciones precisas y adaptaciones acordes a los propósitos y singularidades del presente estudio. Se articuló a través de diferentes fases y niveles:

##### **Primera fase. Contextualización.**

El primer paso consistió en realizar una descripción del escenario en el que se desarrollaron (De Garay, 1999; Sabino, 2014). Esta fase fue llevada a cabo con el fin de esclarecer factores estrechamente vinculados a las condiciones éticas de la

entrevista. La intención fue también la de comprobar el impacto en la intervención sobre la muestra de estudio, así como examinar las posibles interferencias y el grado de afectación de la experiencia del entrevistador al desarrollo de las entrevistas (Bruner, 1991).

- *Análisis contextual del desarrollo de las entrevistas.*

Para este análisis se empleó las anotaciones que se efectuaron en “memos” durante la grabación de las entrevistas. Este proceso fue efectuado por la autora de esta investigación, registrando impresiones acerca de la entrevista, las posibles dificultades surgidas en los profesionales entrevistados y las repercusiones en ellos, ante el tipo de cuestiones planteadas. Igualmente, se recogen a nivel general, distintas observaciones que podían afectar al transcurso de los diálogos.

La siguiente tabla muestra más descriptivamente este análisis:

Tabla 35.

*Indicadores para el Análisis Contextual.*

CONTEXTO	EXPERIENCIAS	OBSERVACIONES GLOBALES
Horario, periodo, ubicación semanal, época, duración, espacio, circulación de agentes ajenos, perturbaciones, luminosidad.	Impresiones, emociones, apreciaciones, problemas, actitudes, impacto.	Percepciones, Características generales y Valoración global durante el transcurso de la Entrevista.

**Segunda fase. Operativización.**

Llegados a este momento se procedió a ordenar, codificar, depurar, y categorizar (Bardin, 1986). Este proceso se realiza a través de la ejecución de las acciones pertinentes que avalen el rigor. Su implantación proporciona una perspectiva global y detallada de los discursos recogidos, así como de las distintas categorías en las que se pueden desglosar (Berelson, 1952; Flick, 2012). A continuación se detallan los pasos que se han seguido:

- *Análisis de contenido; análisis de categorías inducido* (Bernete, 2013; Saldaña, Miles y Huberman, 2013; L'Écuyer, 1987):
  1. Codificar la transcripción literal y selectiva.
  2. Repasar de manera escrupulosa las mismas.
  3. Identificar y seleccionar las Unidades de Análisis (López-Aranguren, 1986).
  4. Señalar las Categorías en un nivel más concreto y vincularlas con su fragmento textual de origen asignando su respectivo código de transcripción.
  5. Identificar, seleccionar y fusionar las Categorías con las Subcategorías correspondientes y vincularlas con su fragmento textual de origen asignando su respectivo código de transcripción.
  6. Elaboración de la Matriz de Vaciado de la Información (Mayntz, Holm y Hübner, 1980) (**Anexo III**).
  7. Trasladar el sistema categórico creado a la Matriz de Vaciado de la Información diseñada.
  8. Contrastar el sistema categórico creado entre investigadores (triangulación de investigador o verificación ínter subjetiva) (Borzone y Marro 1990; Dole, Valencia, Ann y Wardrop, 1991; Kabalen y Sánchez, 1998; Pinto y Grawitz, 1967):
    - \* Someter el sistema categórico a los criterios: "*Exhaustividad*" (Todas las categorías emergentes contemplan el contenido transcrito en su totalidad), "*univocación*" (El sentido de cada categoría es compartido por todos los investigadores), "*inclusividad*" (Cada fracción textual se incluye en una sola subcategoría en relación con su categoría y unidad de análisis de origen).

Para realizar el contraste de las propuestas de categorización descritas anteriormente, se volvió a solicitar el análisis de expertos pertenecientes al grupo de investigación "Desarrollo Personal" con el objetivo de garantizar los criterios de Credibilidad y Confirmabilidad de este estudio. Se organizó un plan de trabajo, en el que cada investigador debía comprobar la coherencia entre todos los elementos del sistema categórico diseñado. Igualmente debían identificar el grado de correspondencia entre las Subcategorías y los resultados obtenidos. De este

modo, se pretendía responder a los criterios de Exhaustividad, Univocación y Triangulación de método. Finalmente se les requirió que emitiesen un informe sobre la validez de la metodología de investigación realizada.

Los resultados del análisis de los expertos constatan que existe una estructuración adecuada de la información, así como correspondencia entre las aportaciones de los docentes y las Categorías y Subcategorías elaboradas. Igualmente se cumplen los criterios de Exhaustividad, Univocación y Triangulación de método, no apareciendo vacíos de contenido significativos. Por tanto, concluyen que la metodología empleada es adecuada a la naturaleza del objeto de estudio.

### **Tercera fase. Interpretación.**

Aquí se buscó unificar, concretar y consolidar los resultados estableciendo asociaciones emergentes para dotar de "legitimidad" a las narraciones, así como su "Credibilidad" y "Confirmabilidad". Se aspira de este modo, a hallar modelos comunes.

#### *- Estudio de la subjetividad disciplinada.*

Este es el momento de la investigación en la que se relaciona la información recogida (Kelchtermans, 1993) a tenor de diferentes variables relacionadas con las Unidades de Análisis, Categorías y Subcategorías establecidas en la Guía de entrevista.

En esta investigación, el Análisis Interpretativo consta de dos niveles. El primero, está relacionado con las Categorías y Subcategorías halladas a partir del Análisis de Contenido. El segundo nivel, tendrá como referencia las Unidades de Análisis identificadas y seleccionadas en la transcripción literal selectiva de contenido:

#### *1. Primer nivel: Categorías y Subcategorías.*

A partir de los resultados meramente descriptivos del Análisis de Contenido de los discursos, y tomando en consideración las Categorías y Subcategorías observadas, se procede a realizar las siguientes operaciones interpretativas:

- a) Establecer relaciones emergentes entre Categorías y Subcategorías examinadas previamente.
- b) Emitir valoraciones sobre las afirmaciones o premisas expuestas, tendencias y corrientes de opinión o pensamiento, así como elementos comunes y características.
- c) Buscar generalizaciones en función de las Categorías y Subcategorías identificadas.
- d) Realizar clasificaciones sobre esas Categorías y Subcategorías de manera ordenada y sistematizada.
- e) Aplicar un orden y priorizar en base a las acciones realizadas anteriormente, de modo que se facilite el desarrollo del segundo nivel de este Análisis Interpretativo.

2. *Segundo nivel: Unidades de Análisis.*

En función del resultado del primer nivel de interpretación la tarea consiste en:

- a) Buscar y describir factores, patrones o líneas confluyentes entre todas las Unidades de Análisis ya interpretadas de forma desagregada (Categorías y Subcategorías) en el primer nivel.
- b) Enlazar los factores hallados con el análisis del primer nivel buscando la consistencia y coherencia entre los niveles de interpretación.
- c) Sintetizar las argumentaciones interpretativas previas atribuyendo la correspondiente prioridad a las mismas.
- d) Apuntar valoraciones subjetivas a los factores hallados.

Para concluir este apartado, se recoge descriptivamente en la figura 17, el procedimiento seguido:

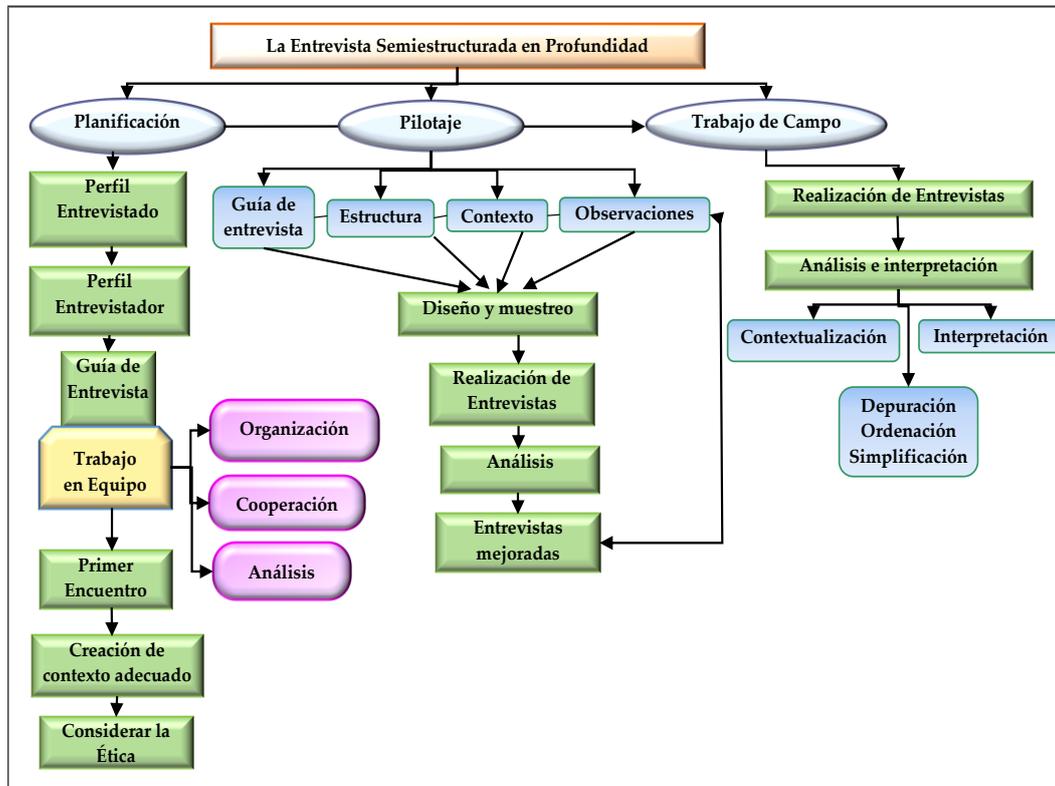


Figura 17. Esquema general en el desarrollo de las Entrevistas.

#### 5.4.3 Análisis Documental

La revisión documental permitirá describir los documentos a los que se accedió sistemáticamente, de modo que complementen la información obtenida a través de los discursos de los docentes entrevistados. Esta estrategia de recogida y análisis de información, nutre con material documental la investigación realizada. Se detalla a continuación el desarrollo de este proceso:

- *Descripción del procedimiento.*

Se realizó una petición sistemática en el momento de la entrevista a los docentes, de aquellos recursos y materiales documentales que considerasen efectivos en su desempeño diario con alumnos de FE. El objetivo era examinarlos para obtener información que enriqueciese y complementase el tema de estudio. Del mismo modo, esta herramienta permitiría confirmar la coherencia entre los discursos de los entrevistados y el material que se proporcionó de forma real en el

momento de las entrevistas. La respuesta fue afirmativa en la totalidad de los casos. Concretamente, los informantes facilitaron evidencias en soporte real sobre las actividades y metodologías validadas previamente como eficaces para intervenir ante casos de FE, así como sobre los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta su entorno más cercano.

Para cumplir las fases y exigencias metodológicas que requieren la utilización de esta técnica, se procedió a realizar las cinco etapas básicas de Bisquerra (2014), siendo fieles al modelo que describe:

1. *Exploración y catalogación documental*: En esta etapa la información se exploró “in situ” tras concluir las entrevistas. Se accedió a los recursos documentales en base a los distintos soportes que se nos brindaron: papel, formato digital y materiales reales.

2. *Clasificación de los documentos identificados*: Se procedió a identificar el material documental disponible, y se organizó en base a si estaban orientados a casos que mostrasen identificadores propios del FE.

3. *Elección documental según su pertinencia*: Se escogieron aquellos recursos y materiales que los profesores aportaron y que se estimó que podían complementar los discursos previamente audiograbados. Entendíamos que esta petición enriquecería el objetivo de la investigación.

4. *Repaso exhaustivo del contenido documental*. Para esta etapa se realizó una lectura exhaustiva de los recursos, chequeándolos en función de los criterios e indicadores considerados para su descripción y análisis. Estos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 36.

*Criterios para la descripción y análisis de los recursos y materiales documentales.*

<b>1. Competencia curricular que desarrolla:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se comprueban las Competencias Básicas que el documento o recurso contribuye a desarrollar en los alumnos.</li> </ul>
<b>2. Objetivo que persigue:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se verifican las destrezas, hábitos y capacidades que se persiguen con los documentos y recursos empleados.</li> </ul>
<b>3. Carácter didáctico:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica si el material analizado posee valor pedagógico.</li> </ul>
<b>4. Tipo de documento o recurso:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se examina en que formato se transmite el conocimiento.</li> </ul>
<b>5. Soporte:</b>
<p>Se describe el medio en el que se presentan los recursos y materiales, clasificándose en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Papel:</b> libros, artículos de prensa, guión de entrevistas y trabajos de investigación, fichas de trabajo, unidades didácticas, cuentos, poesías, cómics, preguntas para análisis de texto.</li> <li><b>Digital:</b> Animaciones multimedias interactivas, blogs, anuncios publicitarios; cuentos, historias y poesías elaborados con imágenes. Audios de programas de radio, vídeos, y webquest.</li> <li><b>Materiales reales.</b></li> </ul>
<b>6. Observaciones:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se recogen las percepciones de la entrevistadora en relación al tipo de documento o recurso al que accede. Se realiza también una valoración personal sobre la disposición y el tiempo empleado por los profesores, para mostrar los recursos solicitados.</li> </ul>

5. *Lectura cruzada y comparativa de los documentos para construir una síntesis de la realidad social analizada:* Esta etapa se vincula a la parte final del Análisis Documental y consiste en la redacción de los resultados en función de los recursos y materiales a los que se tiene acceso, partiendo de los criterios para su descripción.

Finaliza este capítulo con la descripción del procedimiento del Análisis Documental realizado, como instrumento que complementa esta investigación cualitativa. El resto de herramientas empleadas, descritas en apartados anteriores, la Revisión Bibliográfica Sistemática y la Entrevista Semiestructurada en Profundidad, junto con las aportaciones y valoraciones del grupo de investigación “Desarrollo Personal”, se configuran como indispensables en este estudio.

**TERCER BLOQUE**  
**MARCO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **6.1 INTRODUCCIÓN.**

Este capítulo se dedica íntegramente a presentar los resultados del análisis e interpretación contrastada de la información obtenida en esta investigación, a través de las Entrevistas y el Análisis Documental. Su estructura se organiza en tres apartados. En el primero de ellos, se expone los resultados del Análisis del Contexto de las entrevistas. El segundo apartado, muestra los resultados del análisis de los discursos tras realizar las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad. Se realiza una interpretación conjunta y desagregada según Unidades de Análisis, Categorías y Subcategorías. Para ordenar esta información se ha visto conveniente organizarla en tres subapartados: un primer subapartado con la descripción de cada uno de los discursos agrupados por Categorías, un segundo subapartado con un resumen global de las entrevistas en función de las Categorías y Subcategorías halladas, en el que se incluyen fragmentos de las transcripciones que avalan las afirmaciones recogidas y, un tercer subapartado, en el que se realiza una interpretación global y conjunta de las relaciones emergentes en cada una de las Unidades de Análisis; finalmente se ilustran gráficamente las interpretaciones efectuadas con mapas conceptuales. El Análisis de Contenido de los discursos obtenidos finaliza con una síntesis global interpretativa y relacional entre cada una de las Unidades de Análisis. Para concluir este capítulo, se incluye un tercer apartado, en el que se aporta el Análisis Documental de los recursos y materiales que los profesores entrevistados afirman emplear para abordar el FE y que fueron recogidos en el momento de efectuar cada una de las entrevistas.

### **6.2 ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE LAS ENTREVISTAS.**

Como se ha descrito en la introducción, se presentan a continuación, la descripción de los aspectos más relevantes en relación a las circunstancias bajo las que se desarrollaron los encuentros para realizar las entrevistas, como mecanismo

central para la recogida de la información. La necesidad de hacer esta valoración emerge de las premisas de rigor que exige la metodología cualitativa empleada. En esta se alude a que los resultados de este tipo de estudios, no solo deben considerar aspectos derivados del contenido formal extraídos de los discursos de las entrevistas, sino también del contexto en el que se han desarrollado los encuentros con los sujetos de estudio a través de las Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad (Bruner, 1991; González-Montegudo, 2010). Esta consideración, permite afianzar la credibilidad del estudio realizado. En este sentido, la Entrevista Semiestructurada en Profundidad, no puede separarse del contexto en el que se produce, espacio en el que se confrontan un emisor y un receptor y en el que ambas partes elaboran la narración desde sus perspectivas particulares (De Garay, 1999; Hernández, 2014; Vallés, 2014). En la siguiente figura, se presentan gráficamente las circunstancias y valoraciones que emergen del contexto en el que ocurrieron los encuentros para las entrevistas. Es necesario considerar, que los resultados de esta investigación se han redactado a partir de los datos concretos y objetivos de la primera parte (Análisis Contextual), y de las distintas valoraciones subjetivas que se hacen (experiencia del entrevistador y observaciones globales):

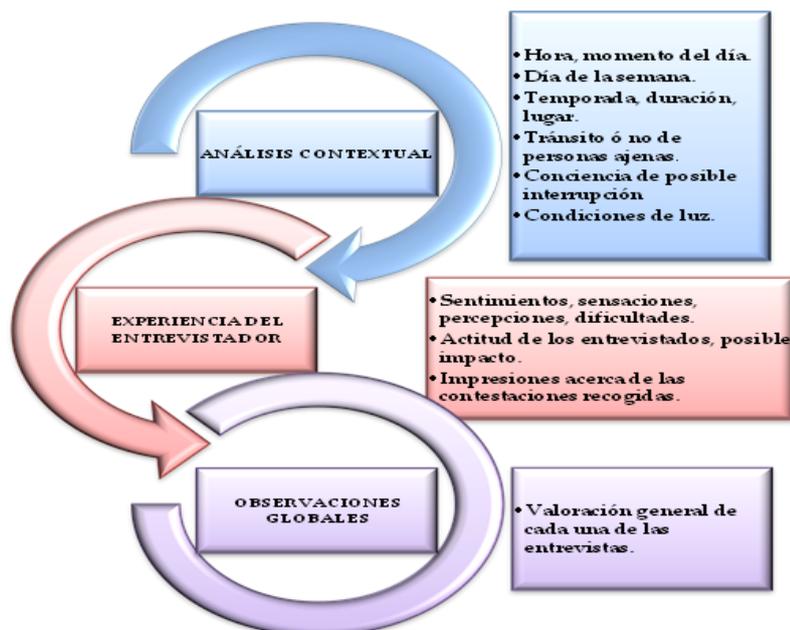


Figura 18. Dimensiones emergentes del Análisis del Contexto de las entrevistas.

A continuación, se muestran 21 tablas que resumen la información y apreciaciones más relevantes, acompañadas al final de una valoración global de los aspectos más destacados del conjunto de los encuentros realizados con los profesores para la realización de las entrevistas.

Tabla 37.

*Contexto de la entrevista al docente 1 de Águilas.*

<b>Entrevista: AGE1IESRCIII</b>	
<b>Análisis contextual:</b> <i>Hora, Momento del día, Día de la semana, Temporada, Duración, Lugar, Tránsito ó no de personas ajenas, Conciencia de posible interrupción, condiciones de luz.</i>	
<b>Hora:</b> – E1: (Entrevista primera): 10.00 p.m. – E2: (Entrevista segunda): 10.00 p. m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:50:00 – E2: 0:45:00
<b>Momento del día:</b> Mañana <b>Día de la semana:</b> E1: Viernes 4 de julio de 2014 E2: Viernes 11 de julio de 2014	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupción de un compañero <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No
<b>Temporada:</b> Verano <b>Lugar:</b> Aula escolar	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador.</b> <i>Sentimientos, Sensaciones, Percepciones, Dificultades. Actitud de los entrevistados, posible impacto. Impresiones acerca de las contestaciones recogidas.</i>	Al comienzo de la entrevista, se aprecia incomodidad en la entrevistadora por el calor de la sala, aunque después se resuelve bien por el entrevistado puesto que acondiciona la temperatura. No aparecen dificultades más allá de las interrupciones de un compañero para hacer una consulta. No se deduce que la entrevista haya causado ningún efecto. Se aprecia el cansancio en ambos por ser la fase final del curso.
<b>Observaciones globales</b>	Se observa que la entrevista adquiere un orden sistemático, en la que tanto entrevistadora como entrevistado asumen su papel sin apreciarse un clima de confianza. En ningún momento rehúye las cuestiones planteadas.

Tabla 38.

*Contexto de la entrevista al docente 2 de Águilas.*

<b>Entrevista: AGE1CONCMI</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 9:30 a.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:50:00
<b>Momento del día:</b> Mañana. <b>Día de la semana:</b> – E1: Miércoles, 15 de Junio de 2016.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupciones de alumnos. <b>Conciencia de posible interrupción:</b> Sí.
<b>Temporada:</b> Verano <b>Lugar:</b> Sala de profesores.	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>Al principio de la entrevista, se percibe a la entrevistadora un poco nerviosa por el lugar en el que se realiza, la sala de profesores. De hecho hay continuas interrupciones, aunque conforme va avanzando el encuentro se crea un ambiente de tranquilidad. También existe en la entrevistadora una preocupación previa, por ser final de curso, teniendo la sensación de que puede incomodar al profesor. Llama la atención la juventud del docente y la serenidad y tranquilidad a la hora de contestar. No se percibe que al entrevistado le haya impactado la entrevista. Si que se muestra encantado de participar en esta investigación y agradece el que hayamos pensado en él como profesional para realizarla. Se desprende absoluta sinceridad en su discurso.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>A lo largo de la entrevista ha existido una actitud abierta y un hilo conductor que ha mantenido el orden en todo momento. El clima por ambas partes ha sido amable y cercano.</p>

Tabla 39.

*Contexto de la entrevista al docente 3 de Águilas.*

<b>Entrevista: AGE3CONCMI</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 11:00 a.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:50:00
<b>Momento del día:</b> Mañana.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No.
<b>Día de la semana:</b> – E1: Miércoles, 15 de Junio de 2016.	<b>Conciencia de posible interrupción:</b> No.
<b>Temporada:</b> Verano	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Lugar:</b> Aula del Centro.	
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	La entrevistadora ha demostrado soltura y cordialidad, manteniendo una actitud formal. La disposición de la entrevistada ha sido de total colaboración y la sensación es de sinceridad en las respuestas obtenidas. No han surgido dificultades a excepción de algunas contestaciones, en las que la entrevistadora intenta reconducir el encuentro ya que la profesora se extiende demasiado en temas poco significativos para el desarrollo del mismo.
<b>Observaciones globales</b>	La entrevista ha discurrido con total normalidad, en un ambiente agradable, sin olvidar el motivo del encuentro.

Tabla 40.

*Contexto de la entrevista al docente 1 de Alcantarilla.*

<b>Entrevista: ALE1IESFS</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 17.30 p.m.</li> <li>- E2: 17.30 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Tarde</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Lunes 3 de marzo de 2014</li> <li>- E2: Lunes 10 de marzo de 2014</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Primavera</p> <p><b>Lugar:</b> Sala de profesores.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:40:00</li> <li>- E2: 0:50:00</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupción de un compañero y del personal de mantenimiento del Centro.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b> Si</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>La entrevistadora se ha visto en la necesidad de favorecer que el entrevistado se extienda en sus respuestas, por ser en algunos momentos demasiado escuetas. Por lo demás no ha aparecido ningún tipo de complicación. La relación que se establece entre ambos, queda en lo meramente profesional sin que se den signos de confianza. En la segunda parte de la entrevista, el docente, se muestra mucho más abierto hacia las cuestiones planteadas.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Se recoge la percepción de que al entrevistado le ha costado implicarse, aunque conforme ha ido adquiriendo confianza su predisposición evoluciona favorablemente.</p>

Tabla 41.

Contexto de la entrevista al docente 2 de Alcantarilla.

<b>Entrevista: ALE2IESFS</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1:18.30 p.m. – E2:18.30 p.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:45:00 – E2: 0:60:00
<b>Momento del día:</b> Tarde <b>Día de la semana:</b> – E1: Lunes 3 de marzo de 2014 – E2: Lunes 10 de marzo de 2014	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupción de estudiantes. <b>Conciencia de posible interrupción:</b> Si
<b>Temporada:</b> Primavera <b>Lugar:</b> Biblioteca del centro.	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>La entrevista se desarrolla en un tono agradable, aunque la entrevistadora presenta cierto nerviosismo por si el encuentro sobrepasa el tiempo estimado ante las interrupciones de los alumnos. A pesar de que la implicación del docente es absoluta respondiendo en profundidad, en algunos casos ha sido necesario replantear las preguntas, para retomar el hilo conductor de la entrevista. No parece tener ningún impacto en el docente.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Conforme han ido avanzando las entrevistas, el ambiente se vuelve más distendido, entrando en un nivel de profundidad, que coincide con las expectativa investigadora del docente.</p>

Tabla 42.

Contexto de la entrevista al docente 1 de Caravaca.

<b>Entrevista: CAE1CONCNSC</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b>	<b>Duración:</b>
– E1: 13.15 p.m.	– E1: 0:40:00
– E2: 13.15 p.m.	– E2: 0:50:00
<b>Momento del día:</b> Tarde	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b>
<b>Día de la semana:</b>	No se producen interrupciones.
– E1: Martes 17 de junio de 2014	<b>Conciencia de posible interrupción:</b>
– E2: Martes 24 de junio de 2014	No
<b>Temporada:</b> Verano	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Lugar:</b> Aula escolar	
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	No se aprecian dificultades en el transcurso de la entrevista. Llama la atención la naturalidad y la predisposición a contestar en todo momento, ante las cuestiones planteadas. Se observa que es una docente totalmente implicada en su desempeño profesional. No se percibe que haya un impacto de la entrevista. Si que se muestra encantada por participar en este tipo de estudios y expresa absoluta sinceridad al contar sus experiencias.
<b>Observaciones globales</b>	A lo largo de las dos entrevistas ha existido una actitud abierta. Además se obtiene un discurso coherente y ajustado al guión de las preguntas en todo momento.

Tabla 43.

Contexto de la entrevista al docente 2 de Caravaca.

<b>Entrevista: CAE2CONCNSC</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 10.00 p.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:50:00.
<b>Momento del día:</b> Mañana.	
<b>Día de la semana:</b> – E1: Lunes, 16 de mayo de 2016.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No.
<b>Temporada:</b> Primavera.	<b>Conciencia de posible interrupción:</b> No.
<b>Lugar:</b> Sala de profesores.	<b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>Al principio, la profesora que se va a entrevistar se sincera explicando que se encuentra nerviosa. Afirma que le desconcierta un poco no saber que tipo de preguntas se le van a hacer. La entrevistadora también muestra nerviosismo por la fecha de la entrevista, al ser final de curso encorseta el tiempo del que dispone para realizarla. Conforme transcurre el diálogo va apareciendo la confianza entre ambas partes. Se percibe sinceridad en todo momento en las contestaciones obtenidas. No se observa que a la entrevistada le hayan impactado las cuestiones planteadas. No aparecen dificultades.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>La entrevista se ha dado en un clima agradable, y las contestaciones se desarrollan con total naturalidad. Se aprecia una total predisposición para futuras entrevistas.</p>

Tabla 44.

*Contexto de la entrevista al docente 3 de Caravaca.*

<b>Entrevista: CAE3CONCNSC</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 11.30 p.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:50:00
<b>Momento del día:</b> Mañana. <b>Día de la semana:</b> – E1: Lunes, 16 de mayo de 2016.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No
<b>Temporada:</b> Primavera. <b>Lugar:</b> Sala de visitas.	<b>Conciencia de posible interrupción:</b> No. <b>Condiciones de luz:</b> luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>Existe en todo momento una actitud de distanciamiento por parte del entrevistado, originada quizás por el desconcierto de no saber que se le iba a preguntar. La percepción es de ser un docente que está saturado. No mantiene contacto visual. Al margen de esto, no se aprecian otras dificultades. En algunas preguntas, se ha tenido que realizar una reformulación para ser entendidas. Estamos ante un profesional que tiene años de experiencia. En ningún momento se aprecia ni se consigue un clima de confianza.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Existe un clima de desarrollo serio, en la que cada una de las partes mantiene el rol establecido. A pesar de varios intentos de romper la rigidez de la situación de entrevista, el entrevistado mantiene en todo momento una actitud de distancia. No obstante es correcto en las contestaciones.</p>

Tabla 45.

Contexto de la entrevista al docente 1 de Cartagena.

<b>Entrevista: CARTE1CONSDP.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 11.30 a.m. – E2: 11.30 a.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0: 45:00 – E2: 0: 50:00
<b>Momento del día:</b> Mañana. <b>Día de la semana:</b> – E1: Miércoles 30 de abril de 2014. – E2: Miércoles 7 de mayo de 2014.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No <b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Temporada:</b> Primavera. <b>Lugar:</b> Sala de visitas.	
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>A pesar de no aparecer dificultades aparentes, la entrevistadora tiene que reformular varias veces las preguntas para que la entrevistada desarrolle más sus respuestas. Esta circunstancia es provocada quizás por una actitud defensiva ante el desconocimiento de lo que se va a preguntar. Conforme progresan las entrevistas, se consigue un clima de confianza, obteniendo aportaciones cada vez más valiosas. Se percibe que el encuentro tiene un efecto positivo, consiguiendo al final un tono de cordialidad.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Los encuentros se dan en un ambiente agradable, sin olvidar el carácter formal de la entrevista.</p>

Tabla 46.

*Contexto de la entrevista al docente 2 de Cartagena.*

<b>Entrevista: CARTE1IESJE.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b>	<b>Duración:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 10.30 a.m.</li> <li>- E2: 10.30 a. m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:60:00</li> <li>- E2: 0: 50:00</li> </ul>
<b>Momento del día:</b> mañana.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b>
<b>Día de la semana:</b>	Interrupción de un compañero para una consulta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Lunes 23 de junio de 2014.</li> <li>- E2: Lunes 30 de junio de 2014.</li> </ul>	<b>Conciencia de posible interrupción:</b>
<b>Temporada:</b> Verano.	No
<b>Lugar:</b> Sala de profesores.	<b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>La entrevistadora muestra síntomas de fatiga por el calor del mes de junio, aunque atiende la conversación con entusiasmo y se encuentra a gusto a lo largo de toda la entrevista. No se aprecian dificultades en ningún momento. Existe una comunicación fluida.</p> <p>El entrevistado nos agradece la realización de la entrevista. De hecho, se implica totalmente en narrar su experiencia docente, sin ningún tipo de inhibición. Se trata de una persona comprometida con su trabajo, que parece luchar por sus ideales, a pesar de afirmar que se encuentra con dificultades en su práctica diaria.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Nos encontramos ante un docente con verdadera vocación entregado a la enseñanza, de hecho agradece enormemente que contemos con su testimonio para esta investigación.</p>

Tabla 47.

Contexto de la entrevista al docente 1 de Lorca.

<b>Entrevista: LORCE1IESSJB</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 16.30 p.m. – E2: 16.15 p.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:40:00 – E2: 0:60:00
<b>Momento del día:</b> Tarde. <b>Día de la semana:</b> – E1: Martes 27 de mayo de 2014. – E2: Miércoles 4 de junio de 2014.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No hay interrupciones <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No
<b>Temporada:</b> Verano. <b>Lugar:</b> Sala de profesores.	<b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	La entrevistada se muestra al principio cohibida, circunstancia originada quizás por el desconocimiento de las preguntas que se le van a formular. En algunas ocasiones las contestaciones son también escasas, lo que supone volver a replantear el enunciado desde otro enfoque.
<b>Observaciones globales</b>	Conforme han ido avanzando las dos entrevistas, la entrevistada ha mejorado su actitud, adquiriendo cada vez más confianza. El clima tranquilo y aislado de la sala también favorece el transcurso del encuentro. La comunicación es fluida, aunque cada una de las partes mantiene en todo momento el rol establecido.

Tabla 48.

*Contexto de la entrevista al docente 1 de Molina de Segura.*

<b>Entrevista: MOLE1CONCSALZ.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 13.00 p.m.</li> <li>- E2: 13.00 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Mediodía.</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Lunes 5 de mayo de 2014</li> <li>- E2: Lunes 12 de mayo de 2014</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Primavera.</p> <p><b>Lugar:</b> Sala de profesores.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:60:00</li> <li>- E2: 0:50:00</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupción de un compañero.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b> No</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>En esta entrevista no se aprecian dificultades. La docente entrevistada presenta una larga experiencia en la profesión, aspecto que se observa en todo momento en sus contestaciones. Se entrega a la entrevista totalmente, haciéndonos partícipes de sus experiencias vitales. La relación que establece es de total cordialidad. El clima es agradable y se genera una comunicación fluida entre ambas partes.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Muestra una buena predisposición a colaborar, de hecho se interesa por conocer los resultados de la investigación. La entrevista transcurre en un ambiente tranquilo y amable.</p>

Tabla 49.

*Contexto de la entrevista al docente 2 de Molina de Segura.*

<b>Entrevista: MOLE2CONCSALZ.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 14.00 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Tarde</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Martes, 24 de mayo de 2016.</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Primavera.</p> <p><b>Lugar:</b> Sala de visitas.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:60:00.</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b></p> <p>Interrupción de un compañero.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b></p> <p>No</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>Se crea una buena comunicación entre entrevistada y entrevistadora. Durante su transcurso no se observa existencia de dificultad. La profesora parece encantada de hacer la entrevista. Es más, generosamente cuenta su experiencia debido a largos años en la profesión, aspecto que le otorga seguridad al diálogo establecido. Confirma su agrado por participar en la investigación.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>La cordialidad y la sinceridad caracterizan este encuentro. Toda la entrevista se asemeja a una reunión de amigos, aunque se mantiene en todo momento el rol establecido por ambas partes.</p>

Tabla 50.

*Contexto de la entrevista al docente 3 de Molina de Segura.*

<b>Entrevista: MOLE1CONCSF.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 16.00 p.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:60:00.
<b>Momento del día:</b> Tarde.	
<b>Día de la semana:</b> – E1: Jueves, 30 de mayo de 2016.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No.
<b>Temporada:</b> Primavera.	<b>Conciencia de posible interrupción:</b> No
<b>Lugar:</b> Sala de visitas.	<b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>La entrevista transcurre en un clima agradable, en la que ambas partes se encuentran cómodas e inmersas en el diálogo. En este caso no hay impacto en el entrevistado. El docente se implica totalmente con respuestas sinceras. Comparte sus experiencias de la profesión con absoluta generosidad y parece agradecerle su participación en la misma. Llama la atención su interés, incluso trae preparado un guión con posibles contestaciones.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>El ambiente creado durante el transcurso de la entrevista es de confianza y sinceridad.</p>

Tabla 51.

*Contexto de la entrevista al docente 4 de Molina de Segura.*

<b>Entrevista: MOLE1IESFDG.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 10.10 a.m. – E2: 10.10 a. m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:40:00. – E2: 0: 55:00.
<b>Momento del día:</b> Mañana. <b>Día de la semana:</b> – E1: Martes, 20 de mayo de 2014. – E2: Martes, 27 de mayo de 2014.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> No hay interrupciones. <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No.
<b>Temporada:</b> Primavera. <b>Lugar:</b> Sala de profesores.	<b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>El entrevistado muestra un gran interés en todo momento por los encuentros, implicándose de lleno, lo que hace que se extienda ampliamente en sus contestaciones. Es una persona comprometida con su profesión, incluso se muestra reivindicativo conforme avanzan las entrevistas. No se aprecian dificultades en el transcurso de las mismas. Destaca la generosidad en los testimonios recogidos, además de una total colaboración en todo momento.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>La entrevista se ha desarrollado en un clima tranquilo, rozando casi lo amistoso, aspecto que hace que la entrevistadora reconduzca las preguntas para que exista un hilo conductor.</p>

Tabla 52.

*Contexto de la entrevista al docente 5 de Molina de Segura.*

<b>Entrevista: MOLE1PRIVLF.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: 10.00 a.m.</li> <li>– E2: 10.00 a. m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Mañana.</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: Lunes 19 de mayo de 2014.</li> <li>– E2: Lunes 2 de junio de 2014.</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> verano</p> <p><b>Lugar:</b> Despacho de la entrevistada.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: 0:45:00.</li> <li>– E2: 0:55:00.</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b></p> <p>Interrupción de una persona para preguntar al docente.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b></p> <p>No.</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>En algunos momentos la entrevistada se ha centrado más en explicar su trabajo que en contestar las cuestiones que le eran formuladas. Este aspecto ha dificultado en los momentos iniciales el ritmo de la primera entrevista. En consecuencia se ha vuelto a repetir el enunciado de algunas preguntas para retomar el hilo conductor.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Conforme se han ido realizando las entrevistas, la disposición de la entrevistada ha mejorado notablemente. Durante todas las conversaciones, se muestra encantada, de hecho se explaya al contar anécdotas de su práctica docente. El clima de la entrevista ha sido de cordialidad en todo momento. A rasgos generales, se aprecia que tanto entrevistadora como entrevistada mantienen el rol establecido, existiendo una postura de total naturalidad.</p>

Tabla 53.

*Contexto de entrevista al docente 1 de Murcia.*

<b>Entrevista: MUE1CONCSVF</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 13:05 p.m.</li> <li>- E2: 13:05 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Mediodía.</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Miércoles, 5 de marzo de 2014.</li> <li>- E2: Miércoles, 12 de marzo de 2014.</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Primavera.</p> <p><b>Lugar:</b> Despacho de la Orientadora del Centro.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:45:00.</li> <li>- E2: 0:60:00.</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b></p> <p>Interrupción de una persona que llama a la puerta.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b></p> <p>No parece existir conciencia de una posible interrupción.</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>Las preguntas formuladas muestran una significatividad adecuada, aunque en algún momento deben ser reformuladas para recuperar el hilo de la conversación. En ocasiones la entrevistada se aleja de los temas planteados, describiendo anécdotas personales. Paralelamente al avance de cada una de las entrevistas, aumenta el clima de cordialidad de las mismas. Afirma ser una persona saturada en su desempeño profesional, por lo que agradece estos encuentros. No ocurre ninguna incidencia importante y la entrevistada muestra total predisposición a colaborar. Se aprecia nerviosismo en la entrevistadora, por ser la primera entrevista que realiza.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>Se ha generado un clima de cordialidad entre ambas partes, asumiendo cada una su rol.</p>

Tabla 54.

*Contexto de la entrevista al docente 2 de Murcia.*

<b>Entrevista: MUE1IESLFLOT</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: 9.05 a.m.</li> <li>– E2: 12.25 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Mañana y mediodía.</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: Jueves 5 de junio de 2014.</li> <li>– E2: Viernes 13 de junio de 2014.</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Verano.</p> <p><b>Lugar:</b> Laboratorio de Biología.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E1: 0:40:00.</li> <li>– E2: 0:50:00.</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Una interrupción de un compañero.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b> No.</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	<p>La entrevistadora muestra agilidad y cercanía en las cuestiones planteadas, aunque sin abandonar el rol asignado. El tono de la entrevista es cordial y además el docente se muestra complacido de participar en la investigación, de hecho da señales de agradecimiento en distintos momentos. No aparecen dificultades. El entrevistado muestra altas dosis de sinceridad, no teniendo reparo en relatar su práctica profesional en relación al guión de entrevista. La entrevistadora se encuentra a gusto durante el transcurso de la misma.</p>
<b>Observaciones globales</b>	<p>La entrevista se realiza en un ambiente agradable, donde los roles quedan perfectamente asignados.</p>

Tabla 55.

Contexto de la entrevista al docente 3 de Murcia.

<b>Entrevista: MUE1IESLA.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<p><b>Hora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 9.20 a.m.</li> <li>- E2: 9.25 p.m.</li> </ul> <p><b>Momento del día:</b> Mañana</p> <p><b>Día de la semana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: Miércoles 4 de junio de 2014</li> <li>- E2: Viernes 18 de junio de 2014</li> </ul> <p><b>Temporada:</b> Verano.</p> <p><b>Lugar:</b> Laboratorio de Química.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1: 0:50:00.</li> <li>- E2: 0:55:00.</li> </ul> <p><b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrupción de un compañero.</p> <p><b>Conciencia de posible interrupción:</b> No.</p> <p><b>Condiciones de luz:</b> luz artificial.</p>
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	Durante el desarrollo de la entrevista se desarrolla una estrecha relación entre ambas partes. Esto la hace mucho más productiva. No parece existir ningún inconveniente. Se crea una comunicación fluida en todo momento, aunque es a partir del segundo encuentro, cuando comienza a aparecer cierto grado de empatía entre entrevistada y entrevistadora. En general, se desprende un ambiente de confianza en todo momento.
<b>Observaciones globales</b>	La actitud de la entrevistada ha sido de colaboración desde la profesionalidad. Aporta sus experiencias con generosidad, a la vez que se genera un clima de sinceridad a lo largo de toda la entrevista.

Tabla 56.

Contexto de la entrevista al docente 1 de Torre Pacheco.

<b>Entrevista: TPE1CONVDP.</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1:13:05 a.m. – E2:13:05 a.m. <b>Momento del día:</b> Mediodía. <b>Día de la semana:</b> – E1: Miércoles 3 de abril de 2014. – E2: Miércoles 10 de abril de 2014. <b>Temporada:</b> Primavera. <b>Lugar:</b> Despacho del profesor entrevistado.	<b>Duración:</b> – E1: 0:45:00 – E2: 0:60:00 – E2: 0:35:00 <b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Interrumpe una persona que entra al despacho durante la entrevista. <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No <b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	Se establece una comunicación fluida entre ambas partes. La entrevistadora se encuentra a gusto durante toda la entrevista. El clima es agradable y distendido, y ambos se sienten cómodos con las preguntas. La actitud del entrevistado es de total colaboración. Existe entrega y vocación en las experiencias de trabajo que narra durante el transcurso de la conversación. Se consigue crear una relación de empatía entre ambas partes.
<b>Observaciones globales</b>	Destaca como particularidad que la entrevista transcurre en un tono sincero y amable.

Tabla 57.

Contexto de la entrevista al docente 2 de Torre Pacheco.

<b>Entrevista: ROLDE1IESSM</b>	
<b>Análisis contextual</b>	
<b>Hora:</b> – E1: 9.15 a.m. – E2: 9.15 a.m.	<b>Duración:</b> – E1: 0:60:00 – E2: 0:45:00
<b>Momento del día:</b> Mañana. <b>Día de la semana:</b> – E1: Miércoles 28 de mayo de 2014. – E2: Miércoles 11 de junio de 2014.	<b>Tránsito ó no de personas ajenas:</b> Una interrupción de dos alumnos. <b>Conciencia de posible interrupción:</b> No <b>Condiciones de luz:</b> óptimas, luz natural.
<b>Temporada:</b> Verano <b>Lugar:</b> Despacho del profesor.	
<b>Experiencia del Entrevistador</b>	En esta entrevista, no aparecen dificultades. El entrevistado se muestra encantado de realizarla. De hecho, agradece formar parte de esta investigación y relata con total generosidad su experiencia docente en relación a las preguntas formuladas.
<b>Observaciones globales</b>	Se genera un clima cordial entre ambos. Existe un contexto de orden y coherencia en las contestaciones dadas por el entrevistado, generándose un ambiente de comodidad para las dos partes. El encuentro se desarrolla en un clima agradable, cargado de sinceridad. Es una conversación amistosa, pero sin olvidar que es una entrevista.

De la información y apreciaciones contenidas en las tablas anteriores en relación al contexto en el que tuvieron lugar las entrevistas, se señalan a continuación los resultados con mayor notabilidad:

1. El espacio físico en el que acontecieron fue diverso (sala de profesores, sala de visitas, aulas educativas y despachos de los profesores) de los Centros Concertados e Institutos de E.S.O. de la Región de Murcia. Respecto a los horarios, temporadas y momentos del día, fueron realizados en las horas principales del día, y en la temporada de primavera y verano. Estos aspectos justifican las condiciones óptimas de luz. En relación al tránsito de personas ajenas a la investigación y noción de posible interrupción, no aparecieron grandes dificultades.
2. En términos generales, la significatividad de las cuestiones son acordes a los objetivos de la investigación. El lenguaje y el enfoque de las preguntas han sido apropiados y las contestaciones a las preguntas planteadas son coherentes con lo que se pretendía.
3. Sobre la experiencia de los informantes, no se ha observado ningún inconveniente, y según los indicadores derivados del análisis, parece que las entrevistas no ocasionan ningún tipo de reacción en los interlocutores.
4. Las observaciones globales que se hacen al final de cada entrevista, permiten considerar que los discursos emitidos por los entrevistados poseen evidentes garantías de haberse realizado de forma libre, no coactiva y en un clima agradable y lleno de cordialidad en todo momento.

Estas impresiones, se presentan gráficamente en la siguiente figura, tras analizar el contexto de las entrevistas:

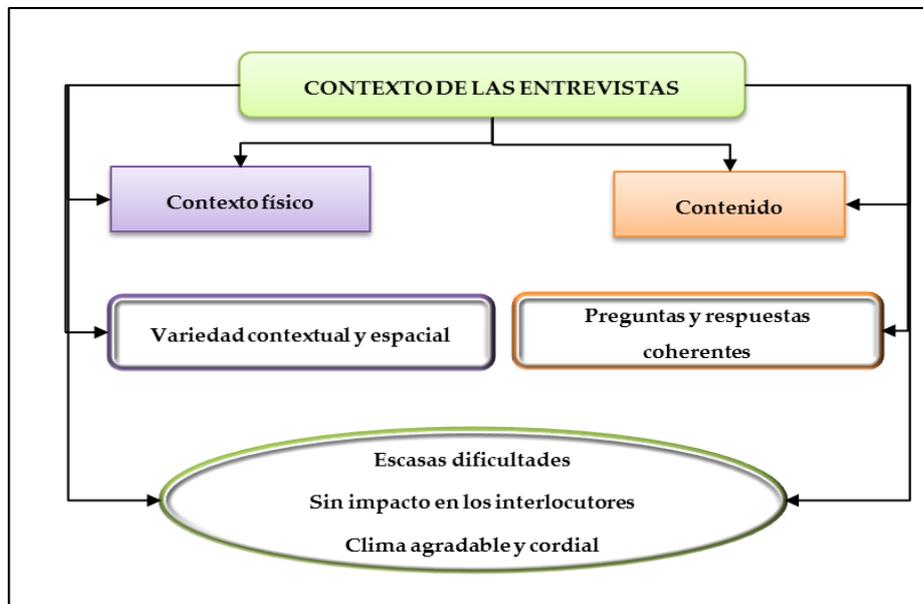


Figura 19. Valoración final del Análisis del Contexto de las entrevistas.

### 6.3 ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS. PERSPECTIVA DESCRIPTIVA, INTERPRETATIVA Y RELACIONAL.

Este apartado se dedica íntegramente a mostrar los resultados del análisis e interpretación de los discursos que se desprenden de las entrevistas realizadas. Se expone, por tanto, el resultado del Análisis de Contenido por Categorías. Previamente, se describen las conclusiones generales que recogen una serie de factores clave, patrones concurrentes y líneas directrices comunes que caracterizan el desempeño académico de los profesores entrevistados. La presentación de resultados de esta primera parte sigue la estructura y el orden de la Guía de Entrevista. Están depurados, ordenados por Categorías y simplificados. Estos tratan de reproducir lo más fielmente posible, las reflexiones y pensamientos más relevantes derivados de los testimonios que se han recogido y, que al mismo tiempo, más se vinculan con el objeto de estudio de esta investigación.

### **6.3.1 Concepto y Ubicación estimada del Fracaso Escolar en la trayectoria académica de los alumnos. Perspectiva Descriptiva.**

#### *6.3.1.1 Concepto.*

Los profesores entrevistados conceptualizan el FE, como fenómeno asociado a alumnos que presentan importantes *carencias* en los siguientes aspectos:

- Ilusión, interés y motivación por el estudio.
- Conocimientos para un adecuado desenvolvimiento en el mundo.
- Habilidades manipulativas, interpersonales y socioafectivas.
- Capacidad de atención, constancia, creatividad y razonamiento.
- Hábito de estudio y disciplina de trabajo.
- Adaptación a las normas del centro escolar y del Sistema Educativo a veces relacionado con el manejo del idioma para el caso de los alumnos extranjeros.
- Adquisición de conocimientos curriculares y logro de objetivos educativos.

Además de la identificación de carencias en determinados aspectos, los profesores entrevistados afirman que los casos de FE suele responder a un *perfil concreto* de alumno que reúne algunas de las siguientes particularidades:

- No obtiene el Título de Graduado en E.S.O.
- No alcanza los objetivos curriculares.
- Culmina los estudios obligatorios, pero con escasa preparación académica.
- Abandonan los estudios de forma temprana.
- Posee capacidades “normales” pero no consigue desarrollarlas, además de generar dificultades que se traducen en problemas posteriores para adquirir estudios al no tener la titulación requerida, así como para afrontar retos futuros en su desempeño profesional y social.
- Repite cursos y acumula retrasos.
- Desconecta de las clases, porque considera de escasa utilidad los estudios que está realizando.
- Presenta inadaptación a la metodología exigida en el aula.

Los profesores matizan en relación a la descripción del perfil de alumnos de FE, que en algunos casos, existen diagnósticos previos incorrectos que conduce al

etiquetaje del alumno y, que en consecuencia, pueden favorecer procesos de exclusión educativa.

Sin embargo, para conceptualizar el FE no solo se alude a determinantes exclusivamente asociados a la individualidad del alumno, sino que se incluyen otras variables sistémicas como las que siguen, aunque con importancia capital del entorno familiar:

- **Ámbito familiar:**
  - Expectativas de los padres (ausencia de cultura del esfuerzo).
  - Contexto socioeconómico y cultural.
  - Desatención.
- Influencia del ambiente de clase y del círculo de amigos.
- Praxis docente del profesorado.
- Adscripción del alumno a grupos incluidos en Programas de Enseñanza Bilingüe de los centros de Educación Secundaria.
- Nivel de exigencia de las materias curriculares que no motiva al alumno a adquirir las competencias correctamente de forma autónoma y que propicia en consecuencia el desenganche del Sistema Educativo.
- Desconexión entre el sistema docente de enseñanzas medias y la Universidad.

#### 6.3.1.2 Ubicación.

De los discursos analizados, emerge un doble carácter respecto a su ubicación temporal:

- **Carácter dinámico**, en el que no es posible determinar un momento concreto en el que situar el FE. Se identifican dos trayectorias:
  - *Primera trayectoria:* El FE se inicia en la etapa de Educación Primaria detectando las siguientes fases críticas:
    - Paso de 6º curso de Educación Primaria a 1º curso de E.S.O.
    - Paso de 2º curso de E.S.O. a 3º curso de E.S.O. (en algunos casos en los que se origina ya existe un estancamiento previo, en 1º y 2º curso).
    - Paso de la etapa de E.S.O. a los estudios de Bachillerato (aunque estos casos son muy poco frecuentes).

- *Segunda trayectoria:* El FE se inicia en 1º y 2º curso de la E.S.O. cuando el alumno pierde el ritmo académico habitual, se confirma en 3º curso y se consolida en 4º curso.
- **Carácter estático,** en el que sí que es posible determinar un momento concreto en el que situar el FE. Se identifican momentos puntuales, concretos y específicos en los que se pierde el ritmo académico en algún curso por circunstancias variadas: enfermedad, problemas personales (pérdida de un ser querido, separación de los padres, problemas de adicciones a drogas y a las Tics, círculo de amigos de mayor edad), psicológicos (baja autoestima) o afectivos (escasa atención de la familia).

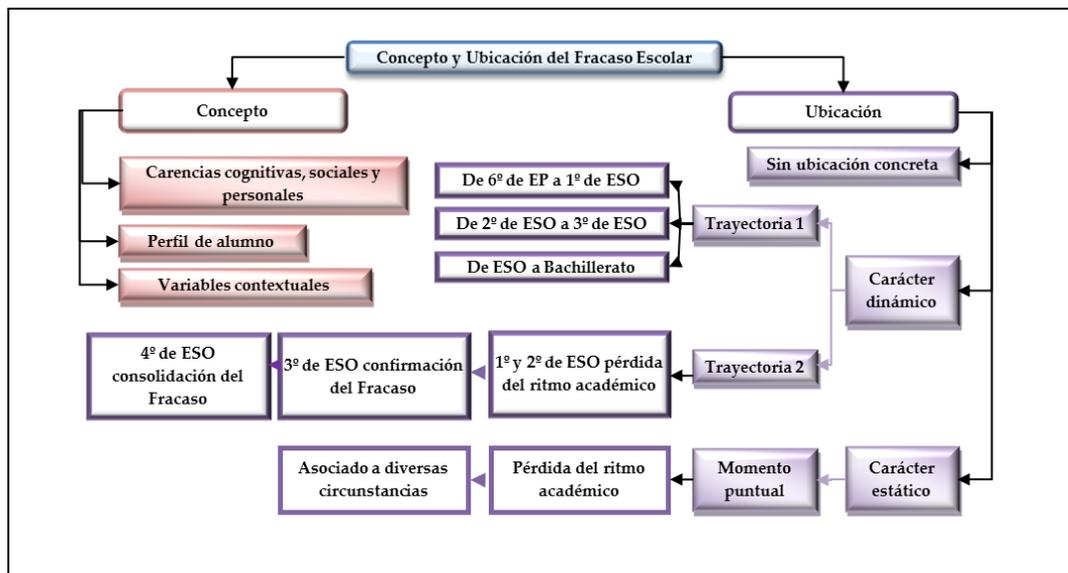


Figura 20. Descripción del concepto y ubicación del FE en la trayectoria académica.

En general, los docentes entrevistados asocian el fenómeno del FE a alumnos con determinadas carencias cognitivas, sociales y personales que impactan de forma directa sobre su desempeño académico; (MUE1CONCSVFE1P: “Son alumnos que les falta constancia, tienen problemas de atención, no adquieren conocimientos para desenvolverse en el mundo, ni quieren estudiar, ni tienen habilidades manuales”) (p.1). Del mismo modo, reconocen la existencia de un perfil concreto de estudiante susceptible de fracasar en el ámbito académico; (AGIESRCCIIEP1: “Son alumnos completamente defenestrados del sistema escolar, que por su perfil, tienen historia de repetición y son posible carne de abandono”) (p.31). Sin

embargo, consideran que el FE no está condicionado exclusivamente por variables y características individuales de cada estudiante, sino que entran a formar parte del mismo diversos aspectos contextuales de su realidad, en los que la influencia de la familia tiene un peso notable; (CARTE1IESJEEP1: “Es un fenómeno complicado. No alcanzar los objetivos propuestos por las leyes pero yo le añadiría algo más, en función de las posibilidades psicológicas y sociales de cada alumno que puedan influir, porque no se puede pedir lo mismo según los barrios, los colegios, e incluso dentro del propio instituto hay diferencia de clases entre los alumnos. La familia influye notablemente”) (p. 2).

Por otro lado, emerge una dificultad manifiesta en los profesores para encontrar una ubicación temporal precisa, a la hora de situar el FE en un momento o etapa concreta de la vida académica de los alumnos; (MUE1IESLAEP1: “Dependiendo del motivo o la causa que esté detrás, el fracaso varía. El cambio de etapa, cuando entra a Bachillerato esto es más puntual. No sé dónde situarlo, depende de muchos factores”) (p.12). Aun así, advierten un doble carácter: uno más dinámico, no asociado a una etapa educativa concreta y otro más estático, con momentos puntuales en los que el alumno pierde el ritmo por diversas circunstancias de carácter personal, psicológico o afectivo; (...MOLE1IESFDGEP1: “Se dan las dos circunstancias, hay alumnos que viven una etapa, que se puede corregir, a lo largo de su evaluación viven un fracaso. Han atravesado una enfermedad, una circunstancia difícil, o incluso la propia adolescencia, pero se les pasa y se corrige; el fracaso grave es el que se hace hábito y se convierte en trayectoria, aquí es difícil de corregir y de intervenir”) (p.10).

### **6.3.2 Concepto y Ubicación estimada del Fracaso Escolar en la trayectoria académica de los alumnos. Perspectiva Interpretativa y Relacional.**

De los resultados descritos, se desprende que es posible conceptualizar el FE independientemente de la ubicación que se precisa. Tiene entidad en sí mismo como para que los discursos puedan desarrollarse independientemente del momento en el que aparece (ubicación). Los profesores, al ser preguntados por su propio concepto de FE, no mencionan argumentos específicos relativos a como se gesta en el tiempo.

Como puede apreciarse, surge dificultad para establecer una única conceptualización del FE. Se configura como un fenómeno complejo, más allá de las definiciones simplistas que aparecen en los medios de comunicación y en la bibliografía consultada. A la hora de describirlo, se advierte la tendencia a asociarlo a carencias principalmente de tipo académico y social, que se centran en la individualidad del alumno, y que obvian en todo momento el éxito educativo.

Cuando los profesores definen un perfil concreto de alumno con riesgo de FE, lo relacionan con determinadas particularidades vinculadas prioritariamente con el ámbito académico y en menor medida con su proyección profesional. Finalmente, se añade una dimensión social dentro de ese perfil, pero de manera muy residual. En efecto, tanto las carencias como el perfil que definen los casos de FE tienen en común la prevalencia del ámbito académico sobre el social. Sin embargo, en el perfil, se incluye un nuevo ámbito relacionado con la proyección profesional.

En cuanto a las variables contextuales asociadas al FE, se advierten *dos grandes bloques*. El primero, por orden de importancia y prioridad a tenor de los discursos analizados, es el familiar. El segundo, contiene el resto de variables que se organizan en torno a los ambientes escolares y sociales, el profesorado, adscripciones de los alumnos a distintos Programas de Enseñanza, nivel de exigencia curricular y la desconexión entre el sistema de enseñanzas medias y la Universidad.

Respecto al *primer bloque*, referido al ámbito familiar, podemos precisar dos niveles de variables en función del grado de influencia que la familia puede realizar sobre ellas. Un *primer nivel* de variables sobre las que la familia puede ejercer una influencia directa: expectativas y grado de desatención de los padres hacia sus hijos. Y un *segundo nivel* de variables en las que la familia supone una influencia indirecta: la pertenencia a un determinado contexto socioeconómico y cultural.

En cuanto al *segundo bloque* de *variables contextuales*, se advierten dos niveles. Un primer nivel relacionado con el profesor y los alumnos y, un segundo nivel que se asocia al Sistema Educativo.

En relación al *primer nivel*: profesor y alumnos, se observa un grupo de variables sobre las que el profesor puede ejercer una influencia directa: praxis

docente, el tipo de docencia que aplica en función de que el grupo de estudiantes esté incluido o no en programas de enseñanza bilingüe, la exigencia en las materias y el control del ambiente de clase. Las variables sobre las que el alumno puede realizar una influencia directa se circunscribe al círculo de amigos.

Siguiendo con este mismo segundo bloque de variables contextuales, pero ya en un *segundo nivel* se identifica una variable sobre la que ni profesores ni alumnos pueden ejercer influencia directa: desconexión entre las enseñanzas medias y la Universidad. En este caso se trata de una variable de influjo inmediato sobre el Sistema Educativo en su conjunto.

En consecuencia, se aprecia entre los dos bloques de variables contextuales descritas, características comunes que se relacionan con los agentes que tienen capacidad para ejercer una influencia directa sobre las mencionadas variables. En este sentido, se señalan como principales agentes de influencia, la familia, los profesores, los alumnos y el propio Sistema Educativo.

La *ubicación* del FE adquiere entidad propia en los discursos de los profesores entrevistados independientemente del significado o concepto que le atribuyen. El doble carácter (dinámico y estático) que se observa en sus afirmaciones, lleva a comprender las dificultades que encuentran para estimar el momento en el que surge.

El *carácter dinámico* que los profesores confieren al FE, viene definido por dos trayectorias. La primera, se asocia al cambio o al inicio de una nueva etapa educativa. La segunda, se identifica con fases por las que el alumno va pasando hasta que finalmente cronifican el fracaso en el tiempo. El *carácter estático* del fenómeno en sí, se vincula a momentos puntuales y específicos, asociados a variables personales, familiares y sociales.

En general, ambos caracteres: dinámico y estático, intentan clarificar el momento, la ubicación temporal en el que aparece el FE. Sin embargo, emergen dos posiciones diferentes. Una primera, que sitúa el fracaso en función de cursos o etapas (estructura del Sistema Educativo) y, una segunda, asociada a momentos de la vida del alumno en los que influyen variables individuales.

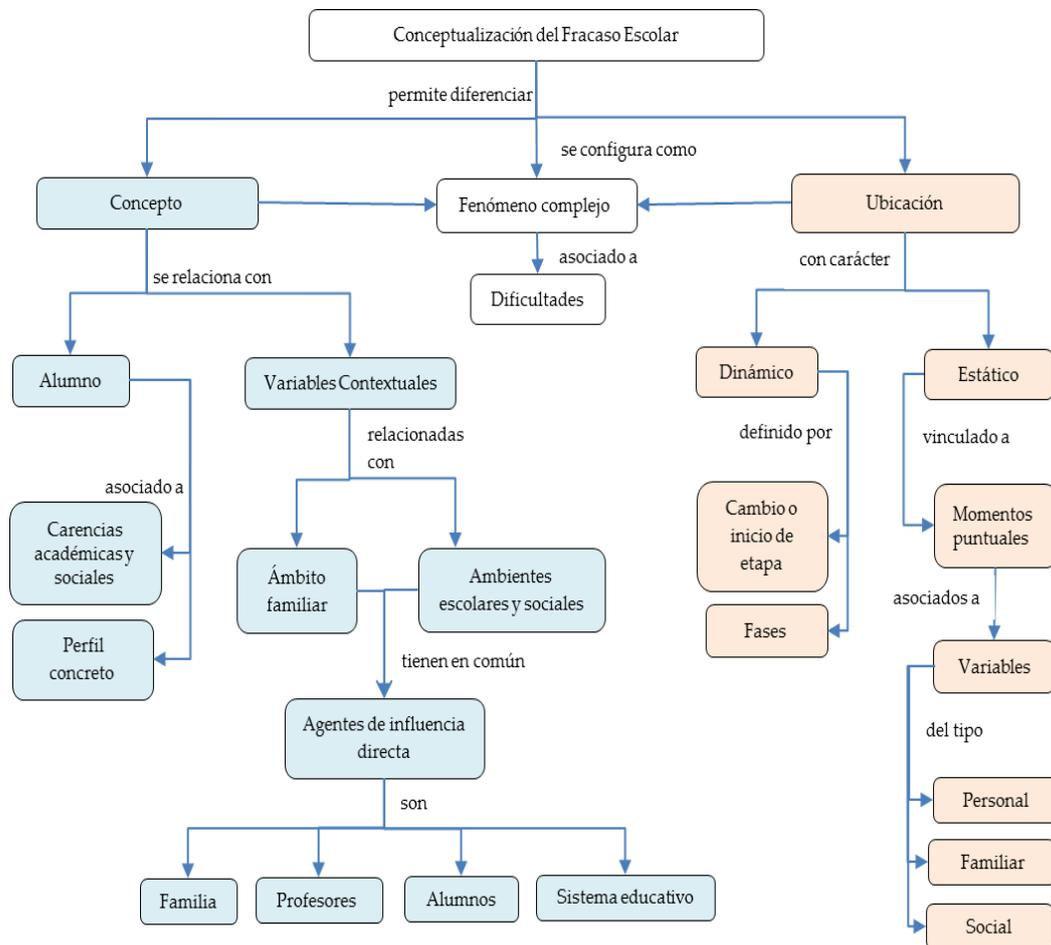


Figura 21. Interpretación relacional del concepto y ubicación del FE en la trayectoria académica.

### 6.3.3 Programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva.

#### 6.3.3.1 Programas, servicios, medidas y recursos para la detección, prevención e intervención.

Se afirma mayoritariamente que en los centros educativos existen programas, servicios, medidas y recursos para abordar el FE. Sin embargo, no se logra diferenciar entre los que se destinan específicamente a la detección, la prevención o la intervención. En general, se consideran mecanismos superficiales

y limitados al no afrontar el FE en profundidad, debido a que, por un lado, presentan el mismo esquema de actuación en todos los centros y, por otro, existen variedad de programas según el centro. Igualmente consideran que son necesarios otros mecanismos externos para motivar a los alumnos (Ejm: Educación de Adultos). Su *efectividad* está condicionada por los siguientes factores:

- Disponibilidad y dotación presupuestaria por parte de la Administración Educativa Regional.
- Grado de implicación y responsabilidad por parte de los agentes responsables de su ejecución, tales como tutores, orientadores, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad y trabajadores sociales.
- Nivel de motivación de los alumnos destinatarios.
- Tipos de dificultades de aprendizaje a abordar.
- Grado de apoyo recibido por parte del contexto familiar.

Del mismo modo, los programas, servicios, medidas y recursos que se consideran más efectivos son:

- Programa de Refuerzo Instrumental Básico en 1º y 2º curso de la E.S.O.
- Programas de Acompañamiento Escolar y Programas de Refuerzo Curricular de apoyo en distintos ámbitos curriculares (antiguo Plan P.R.O.A.).
- Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º curso de la E.S.O.
- Actuaciones del Departamento de Orientación orientadas a:
  - Realizar Test de Detección de Necesidades Educativas.
  - Proporcionar orientaciones metodológicas a los profesores sobre alumnos con dificultades.
  - Atención personalizada e individualizada.
  - Elaboración de Adaptaciones Curriculares Significativas para alumnos con problemas de aprendizaje.
  - Intervención de trabajadores sociales de forma preventiva con alumnos en riesgo de FE.
- Agrupamientos flexibles de grupo y desdobles.
- Plan de Acción Tutorial: En relación a este programa, los profesores afirman que tiene carácter generalista e insisten en que debe estar bien

organizado y hacerse efectivo de forma real. Destacan la figura del tutor y, manifiestan la importancia de la atención personalizada mediante entrevistas a los alumnos, así como la interacción real con la familia. Además, inciden en la importancia de la comunicación coordinada con el resto de profesores en beneficio del progreso de cada alumno.

- Plan de Orientación Académica y Profesional: con actuaciones de los tutores orientadas al desarrollo de hábitos de estudio, seguimiento de la evolución del alumno y acompañamiento de las familias.
- Reuniones interciclo con soporte de los informes de Educación Primaria con información sobre dificultades de los alumnos.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.).
- Talleres de aprendizaje de manualidades, con el objetivo de promover cambios actitudinales en los estudiantes, reforzando su autoestima y motivación personal.
- Programa de cotutores.
- Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar.
- Plan de Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa.
- Programa Modelo de Excelencia CAF Educación.
- Plan de Educación para la Salud en la Escuela.
- Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar.
- Proyecto I+D: “Educación inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria”.

Por el contrario, los programas, servicios, medidas y recursos que se consideran menos efectivos son los siguientes:

- Adaptaciones Curriculares Significativas.
- Apoyos en el aula con profesores de Pedagogía Terapéutica.
- Programas de Compensación Educativa.
- Pruebas para la obtención del título de Graduado en E.S.O. (mayores de 18 años).
- Programa de Acogida Individualizada (P.A.I.).
- Proyecto Personalizado de Escolarización (P.P.S.), con exámenes adaptados.

6.3.3.2 *Mecanismos e instrumentos específicos para detectar de manera precoz necesidades educativas en el aula. Grado de adecuación.*

Al igual que ocurre con los programas y medidas expuestos en el apartado anterior, existe un claro consenso al afirmar que los centros educativos disponen de mecanismos e instrumentos, esta vez para la detección precoz de necesidades educativas en el aula. Igualmente, no se produce unanimidad a la hora de valorar si son adecuados o no ya que su correcta aplicación viene determinada por una serie de factores que no pueden controlar tales como:

- Dificultades en el acceso a los expedientes académicos de los alumnos provenientes de los Centros de Educación Primaria de origen.
- Desbordamiento de funciones de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria.
- Carencias formativas psicopedagógicas del profesorado.
- Escasa disponibilidad de tiempo para atender grupos de alumnos numerosos.

Los docentes entrevistados afirman emplear en su práctica docente habitual los siguientes mecanismos que consideran válidos para detectar y reconocer necesidades educativas de los alumnos:

- Observación y supervisión sistemática en: aspectos formales de los cuadernos de trabajo, exámenes realizados, faltas de asistencia, grado de interacción con compañeros y profesores, así como exploración de comportamientos en los trabajos en grupo y cooperativos.
- Actuaciones del Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios: empleo de test de detección de necesidades educativas.
- Reuniones de inicio de curso y de forma periódica del claustro de profesores con acceso a informes psicopedagógicos, para valorar el rendimiento de alumnos con dificultades educativas acumuladas desde años anteriores.
- La Acción Tutorial orientada a los siguientes ámbitos:
  - Detección de necesidades educativas en el aula mediante entrevistas personales con el alumno.

- Establecimiento de canales de comunicación fluida para el seguimiento de los casos con las familias y con profesores de cursos anteriores.
- Elementos de comunicación Inter-centros de Primaria y Secundaria, tales como visitas a los centros de origen de los alumnos para acceder a sus expedientes académicos, e intercambiar impresiones entre docentes de ambas etapas educativas.

Del mismo modo, manifiestan tomar en consideración para detectar de manera precoz necesidades educativas en el aula, el expediente académico de Educación Primaria y los resultados de las pruebas de Evaluación Inicial de comprensión lectoescritora y de conocimientos previos. Aunque los profesores matizan que deben ser cautos al emplear estos mecanismos, ya que conllevan el riesgo de caer en el etiquetaje del alumno.

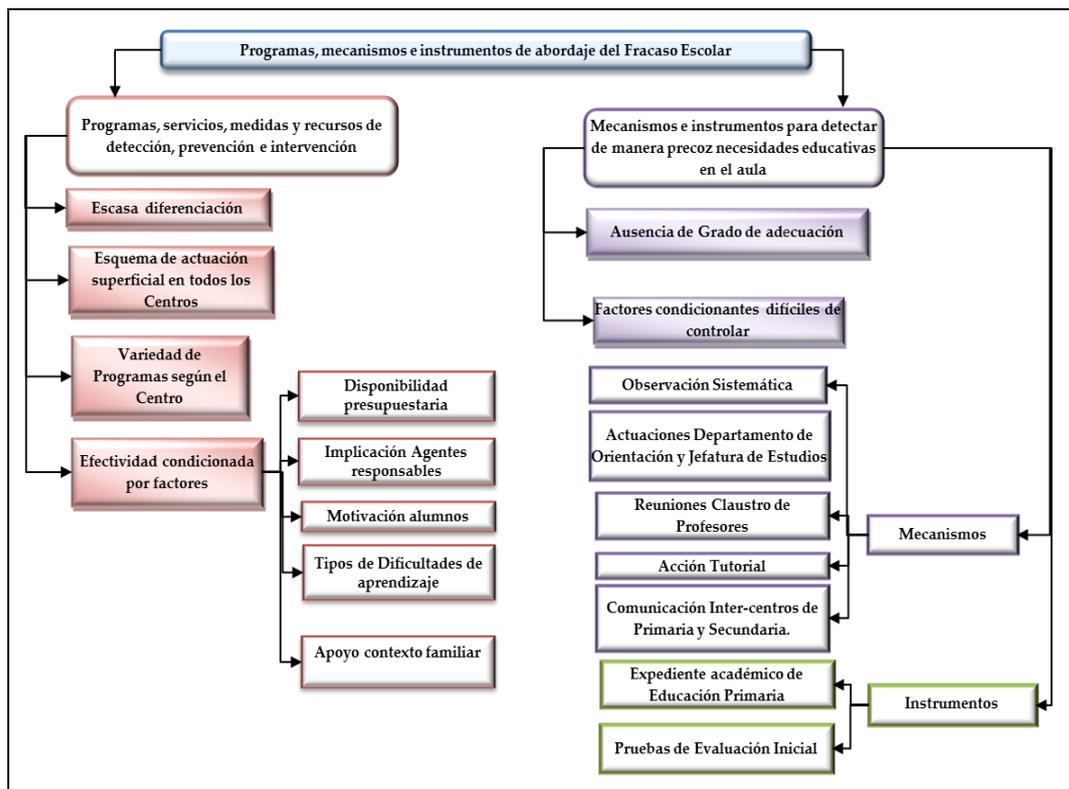


Figura 22. Descripción de los programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del FE

De los discursos aportados se desprende que en los centros escolares existen programas, servicios, medidas y recursos para abordar el FE, pero no se delimitan con claridad los que se destinan específicamente a la detección, prevención o intervención. Del mismo modo, se les considera superficiales, porque aunque tienen un mismo esquema de aplicación en todos los centros no abordan el FE en profundidad, además de existir variedad de programas según el centro; (MUE1IESLFLOTE1: *“En general son mecanismos superficiales, el FE es muy profundo, porque estos mecanismos tienen el mismo esquema para todos los centros. Tienen que tener posibilidades de mejora. No solo es un problema académico, o individual del alumno, es más grave”*) (p. 24).(...MUE1IESLAEP1: *“Los programas que yo conozco en algunos centros son muy generales y en otros muy específicos”*)(p.25). (AGIESRCHIEP1: *“En cada centro suele haber programas distintos en función del contexto socioeconómico”*) (p. 31). También se les otorga determinada categoría en función del grado de efectividad que muestran, según determinados factores; (ALE1IESFSEP1: *“Estas medidas son efectivas si están motivados, si no, no. Y son efectivas si los alumnos no tienen muchas dificultades”*) (p.27); MUE1IESLFLOTE1: *“en función del volumen de trabajo, los problemas del centro, y la preparación de las personas que forman parte del equipo, son más efectivos o no. Depende de su preparación para hacer más o menos”*) (p.24).

Además, se confirma la disposición en los centros educativos de mecanismos e instrumentos para la detección precoz de necesidades educativas en el aula. En este caso, no existe consenso entre los profesores sobre si son adecuados, al estar condicionados por factores ajenos a su desempeño; (CARTIESJEEP1: *“El principal obstáculo con anterioridad a la incorporación del alumno es la poca o nula coordinación entre los centros de Primaria y los IES para transmitir la información registrada por los tutores en la ficha individualizada de los alumnos al término de 6º de Educación Primaria”*) (p.35). (LORCE1IESSJBEP1: *“Necesitamos más formación, menos alumnos, más material. Realmente yo no tengo tiempo para detectar esto. Nos falta formación”*).

#### **6.3.4 Programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional.**

De los resultados expuestos en este apartado, se desprende la confirmación sobre la existencia fehaciente de programas generales para el abordaje del FE, así como de mecanismos e instrumentos para detectar de manera precoz las necesidades educativas en el aula.

En cuanto a los programas, servicios, medidas y recursos generales, existe una dificultad manifiesta para diferenciarlos según su finalidad: prevención, detección o intervención. Su efectividad, se vincula a factores asociados a su ejecución, no a los programas en sí mismos. Estos factores están relacionados con el contexto socioeconómico y administrativo de los centros, grado de motivación y dificultades de aprendizaje de los alumnos, la formación psicopedagógica de los principales agentes implicados en su ejecución y, el apoyo familiar.

Respecto a los mecanismos e instrumentos para detectar de manera precoz las necesidades educativas en el aula, los docentes apuntan algunos relacionados con la observación y supervisión sistemática, las actuaciones desarrolladas por el Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios, reuniones, la Acción Tutorial, el establecimiento de canales de comunicación fluida y la comunicación Inter-centros, así como los expedientes académicos y los resultados de las pruebas de Evaluación diagnóstica.

La *adecuación* de estos *mecanismos e instrumentos específicos*, también depende de factores ajenos al control de los profesores y, se asocian a dificultades administrativas, formativas y organizativas.

Tanto los *Programas generales como los mecanismos e instrumentos específicos para detectar de manera precoz necesidades educativas en el aula*, tienen en común que se reconoce su empleo generalizado en los centros educativos y que su efectividad depende de factores externos a su aplicabilidad, no tanto de los programas en sí mismos.

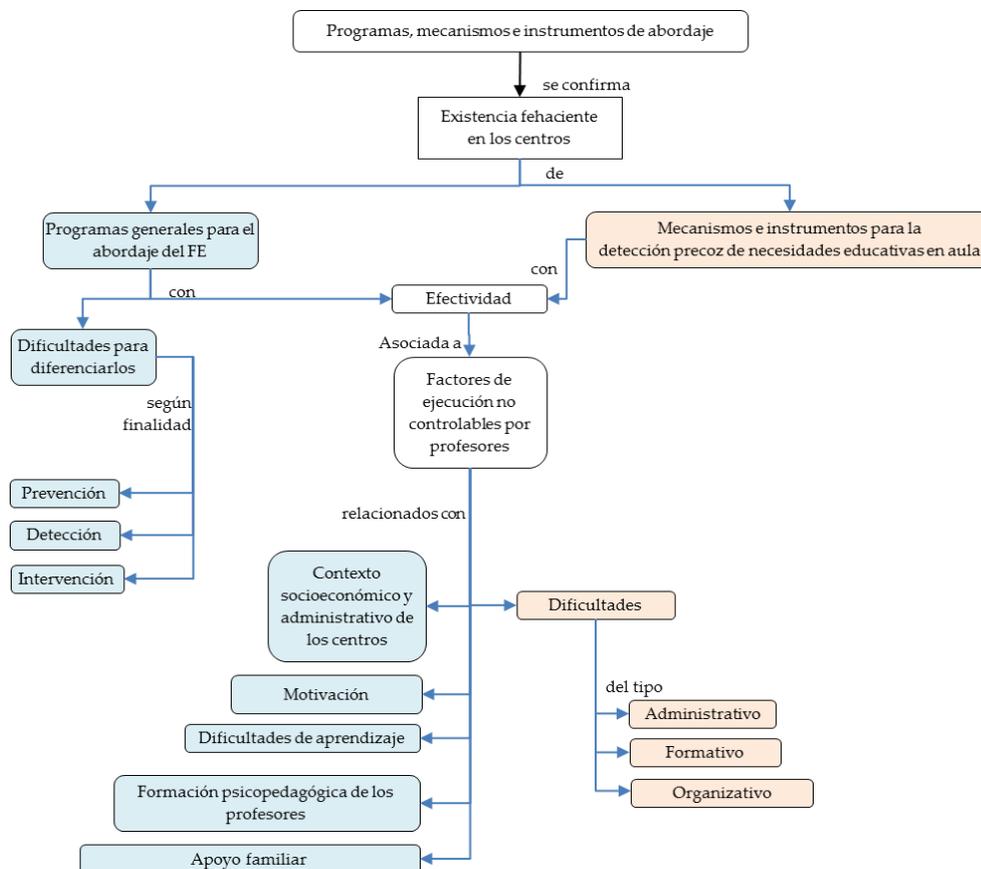


Figura 23. Interpretación relacional de los programas, mecanismos e instrumentos de abordaje del FE.

### 6.3.5 Medidas eficaces para la Prevención de casos asociados a Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva.

#### 6.3.5.1 Elevar el grado de significatividad y relevancia de los aprendizajes.

Según los profesores entrevistados, desarrollar estrategias para que los aprendizajes sean significativos y relevantes resulta una medida eficaz para prevenir casos asociados a FE. Para ello se utilizan *determinadas estrategias*:

- Combinar la exposición de contenidos teóricos con la elaboración de trabajos prácticos y manipulativos.
- Emplear metodologías prácticas basadas en el Aprendizaje Cooperativo.
- Tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos.
- Potenciar la competencia investigadora y de selección de la información.

Igualmente, se aprecia de forma considerable la importancia de impregnar las clases de un carácter dinámico. Para ello se proponen una serie de medidas que se consideran básicas:

- Fomentar el aprendizaje visual, a través de la incorporación de las Tics, así como de recursos multimedia.
- Emplear técnicas de *feedback* para que los alumnos aprendan a consolidar los contenidos aprendidos.
- Conectar los aprendizajes con la realidad y los intereses de los alumnos a través de:
  - Elaboración de esquemas.
  - Realización de comentarios de texto con temas que sean de su interés.
  - Empleo de ejemplos cotidianos con los que los alumnos se identifiquen.
  - Utilización de exposiciones orales.
- Emplear estrategias de deliberación colectiva como los debates dirigidos.

Sin embargo, se plantea que su puesta en práctica precisa del cumplimiento de determinados aspectos y condiciones:

- Una adecuada formación psicopedagógica del profesorado.
- El establecimiento de grupos de alumnos flexibles, reducidos y con el mismo nivel de aprendizaje e intereses.
- El incremento del tiempo de dedicación en el aula.
- La conexión y armonía de los contenidos curriculares con el perfil de alumno y el tamaño de los grupos para alcanzar un aprendizaje significativo.

#### 6.3.5.2 Realizar una gestión y organización flexible del tiempo en el aula.

Esta medida exige un trabajo previo de organización y planificación de las sesiones por parte del profesor, tomando en consideración la importancia de indagar en el perfil del grupo de alumnos, utilizar estrategias de dinamización del grupo clase, aplicar el principio de variabilidad metodológica, introducir la modalidad combinatoria de teoría y práctica y mostrar los contenidos curriculares de forma atractiva. No obstante, para que se cumpla la condición de eficaz, resulta prescriptivo realizar una serie de tareas:

- Atender a los diversos ritmos en el aula.
- Organizar los grupos de forma homogénea.
- Favorecer la participación activa de todos los alumnos.

Del mismo modo, se señalan *algunos factores a tener en cuenta en tanto que afectan de manera directa* a la gestión y organización flexible del tiempo en el aula:

- La diversidad y tamaño de los grupos.
- La disponibilidad de tiempo.
- El cumplimiento de las programaciones establecidas.
- La motivación del alumno y del profesor.

#### 6.3.5.3 *Desarrollar pruebas evaluativas que simulen las que se llevarán a cabo posteriormente para las calificaciones.*

Pese a ser una variable que se considera en este estudio como medida eficaz de prevención, cerca del 60% de los profesores entrevistados consideran que realizar simulaciones de pruebas evaluativas previas a las de calificación definitivas, no es una medida eficaz para la Prevención de casos de FE. No obstante, proponen otras alternativas más efectivas en el ámbito de la evaluación:

- Elaborar una batería de preguntas con “pistas” acerca de aquellos contenidos más importantes para el examen.
- Brindarles la oportunidad en el examen de escribir lo que saben de los contenidos, aunque no sea por lo que se pregunta. También describen que en ocasiones facilitan indicaciones durante la ejecución del mismo para que puedan responder a las cuestiones que se les requiere.
- Interactuar con el alumno en el aula a través de preguntas cortas sobre los contenidos estudiados para aclarar dudas. Además, emplean la evaluación continua y exámenes por tema. Del mismo modo, manifiestan emplear calificaciones previas como recompensa, antes de la realización de los exámenes, para motivarlos.
- Obtener información mediante observación sistemática del comportamiento académico en el aula y de las intervenciones de los alumnos mediante debates.
- Ofrecer pautas y orientaciones metodológicas sobre la forma de estudiar los contenidos.

El 40% de los profesores restantes si consideran que, realizar simulaciones de pruebas evaluativas es eficaz, sobre todo en 1º y 2º curso de la E.S.O. No obstante, respaldan la importancia de generar aprendizaje significativo en los alumnos y de prever alternativas como las que siguen:

- Fichas de repaso a modo de autoevaluación que simulen el examen.
- Preguntas “sorpresa” previas con calificación.
- Actividades similares al examen:
  - Ejercicios para enlazar conceptos.
  - Mapas conceptuales.
  - Análisis de noticias de prensa.
  - Pequeñas investigaciones.

#### 6.3.5.4 *Establecer un modelo de comunicación basado en la claridad y ausencia de ambigüedades.*

A través de esta medida, la comunicación que se establece entre profesor y alumno debe combinar el empleo de cierto lenguaje técnico con un tipo de terminología más cercana a la realidad y necesidades de éste último, partiendo siempre de sus inquietudes y de su edad. En aras a su eficacia, se considera igualmente necesario la implicación emocional del docente. También advierten sobre la importancia de empatizar y motivarlos para que no desconecten del contexto académico. Y para ello inciden en el empleo de herramientas como las entrevistas personales, que favorecen el acercamiento hacia el alumno.

#### 6.3.5.5 *Dar prioridad a las tareas de tipo práctico más que teórico.*

Si bien se considera eficaz esta medida para la Prevención, se precisa que es necesario combinar ambas modalidades, práctica y teórica. Además, se plantean alternativas metodológicas más integradoras como las *estructuras de Aprendizaje Cooperativo*. También se aportan algunas *herramientas e instrumentos* más comúnmente utilizados para la enseñanza de contenidos curriculares de forma práctica:

- Elaboración de esquemas.
- Exposiciones orales.
- Realización de comentarios de texto con temas que son de su interés.
- Empleo de ejemplos cotidianos con los que los alumnos se identifican.

#### 6.3.5.6 *Entrenar técnicas de trabajo intelectual y estrategias de búsqueda de recursos.*

Entre las *técnicas de trabajo intelectual* que se suelen emplear destacan, aquellas que se basan en el fomento del pensamiento crítico y en rutinas de pensamiento, instrucción de habilidades para contestar en el examen cuando no conocen la respuesta y en formarles en el empleo de reglas nemotécnicas de estudio. Para ello se utilizan instrumentos concretos como los trabajos de investigación a partir del planteamiento de una pregunta problema o el uso de artículos de prensa para trabajar contenidos curriculares. Del mismo modo, para la búsqueda de recursos, emplean estrategias, especialmente en 1º y 2º curso de la E.S.O., como la exploración segura a través de las Tics, recursos digitales y bibliografía adecuada. Una herramienta muy utilizada para esta última tarea es la plataforma de teleformación Moodle. Para que esta medida sea eficaz, se considera muy apropiado trabajar con grupos reducidos y adecuar las técnicas y estrategias empleadas, al nivel de competencia curricular de los alumnos.

#### 6.3.5.7 *Ofrecer Orientación Escolar.*

Ofrecer Orientación Escolar es medida que se considera fundamental, sobre todo en 1º y 2º curso de la E.S.O., donde el papel del tutor debe ser ayudar al alumno a organizarse académicamente, a través de técnicas de estudio basadas en las siguientes pautas:

- Elaboración de resúmenes, esquemas, tablas de organización de ideas y mapas conceptuales.
- Empleo de la técnica de subrayado de palabras claves e ideas principales.
- Desarrollo de reglas mnemotécnicas para potenciar la memorización.
- Establecimiento de rutinas de pensamiento y planes de trabajo de organización del estudio, con apartado para la autoevaluación.

Se estima como muy importante en esta medida orientada a la prevención, que el tutor ofrezca al alumno recursos internos o externos al centro, que faciliten su evolución académica, así como orientación a nivel de desarrollo personal. Por su parte, las intervenciones del Departamento de Orientación deben centrarse en la orientación profesional. Del mismo modo, para que la Orientación Escolar resulte eficaz, debe cumplir con las siguientes premisas:

- Efectuar una atención personalizada del alumno con instrumentos que permitan conocer sus habilidades, conocimientos y expectativas, así como las de sus familias.
- Establecer mecanismos de seguimiento conjunto entre tutor, Departamento de Orientación y familia.

#### 6.3.5.8 *Instaurar Escuelas de Padres.*

La atribución de eficacia a esta *medida es irregular*, ya que la experiencia sobre ella se asocia a una respuesta inestable debido a los siguientes factores:

- Ausencia de implicación social y cultural (coincidente con un contexto socioeconómico bajo).
- Limitaciones relacionadas con el tiempo que requiere su organización.
- Asistencia a las sesiones de las familias de alumnos sin problemas académicos.
- Dificultades relacionadas con la autoridad.
- Deterioro relación Familia-Escuela, conforme el alumno va avanzando de curso.

El establecimiento de esta medida viene asociada a la tradicional relación Familia-Escuela. Esta relación se verá fortalecida si se logra lo siguiente:

- Formar a los padres de manera personalizada en técnicas conductuales concretas y de seguimiento del desempeño académico de sus hijos con la colaboración del tutor y el apoyo del Departamento de Orientación.
- Mayor apertura de los centros a las familias y a su participación presencial en las aulas.

Igualmente, algunos profesores reconocen desconocer esta medida, aunque coinciden en que sería positiva aplicarla ya que es una herramienta importante para prevenir casos de FE.

#### 6.3.5.9 *Llevar a cabo medidas propias del ámbito de la Atención a la Diversidad.*

Si bien esta medida se enmarca en al ámbito de la Atención a la Diversidad, como un ámbito privilegiado para estructurar medidas preventivas orientadas a prevenir el FE, solo algunas de ellas son consideradas eficaces. Se hace hincapié sobre todo en medidas orientadas a la individualización y personalización de la

enseñanza, la Acción Tutorial, el Refuerzo Educativo, las Adaptaciones Curriculares Individuales, la Atención a Necesidades Educativas Especiales y la Diversificación Curricular.

### **Individualización y personalización de la enseñanza.**

Esta medida será eficaz si los alumnos que presentan dificultades están diagnosticados, cuentan con hábitos de estudio y niveles de motivación adecuados. Para abordar la individualización y personalización de la enseñanza con alumnos con dificultades académicas se emplean fichas y exámenes con contenidos adaptados, así como actividades secuenciadas. Como medidas concretas se emplean el refuerzo educativo, la enseñanza de técnicas de estudio y la configuración de subgrupos homogéneos dentro del mismo grupo clase. También se realizan acciones relacionadas con plazos de entrega flexibles, seguimiento continuo por el tutor/profesor, unido a la asignación de un alumno guía que les apoya en el aula. Pero, como en el caso de algunas medidas propuestas anteriormente, su eficacia depende del *cumplimiento de determinadas condiciones*:

- Conocimiento de las capacidades cognitivas del alumno, nivel de competencia curricular y entorno familiar.
- Realización de desdobles de grupos en el aula.
- Seguimiento de las indicaciones del Departamento de Orientación.
- Consideración del Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar del Centro como recurso a utilizar.

Igualmente, se impone la *superación de inconvenientes* relacionados con la heterogeneidad y alto número de alumnos por grupos, unido a las limitaciones de tiempo para una gestión adecuada, carencias en la formación docente para atender a la diversidad (reconociendo que no siempre el problema está en la ratio de alumno-profesor) y, por último, deficiencias relacionadas con la gestión de la Administración Educativa.

### **Acción Tutorial.**

La Acción Tutorial como medida de prevención se inserta en el marco de la Atención a la Diversidad y es considerada de forma crucial en la prevención del FE por los profesores. En ella destaca la figura del tutor, por la atención personalizada y por el seguimiento que realiza del alumno desde los primeros

cursos. Igualmente, le otorgan especial relevancia al papel que adquiere como mediador en la relación alumno-familia-escuela.

Los entrevistados coinciden en que la Acción Tutorial presenta en algunos de sus ámbitos de actuación, ciertos *inconvenientes*, como la saturación de temas tratados superficialmente en las horas de tutoría, que no resuelven los problemas de los alumnos. Otras dificultades que citan son la ratio, así como la desvalorización de la figura del tutor por parte de la Administración Educativa. Los profesores también afirman que debe estar sistemáticamente organizada, aunque hay ocasiones en que no es eficaz, no por la medida en sí, sino por la situación que rodea al contexto del alumno.

#### **Refuerzo educativo.**

La eficacia de esta medida depende de que los alumnos estén diagnosticados y se incorporen dos profesores más al aula. No obstante, de base, se estiman otros inconvenientes derivados de su identificación como una medida paliativa, que es gestionada ineficazmente por la Administración Educativa, e infructífera con alumnos desmotivados que arrastran retrasos curriculares. Se reconocen los siguientes tipos de programas centrados en el refuerzo educativo:

- Programa de Refuerzo Instrumental Básico en 1º y 2º curso de la E.S.O.
- Programas de Acompañamiento Escolar.
- Programa de Refuerzo curricular de Apoyo en distintos ámbitos curriculares (anteriormente denominado "Plan P.R.O.A.").
- Programa de refuerzo del idioma a alumnos extranjeros.

#### **Adaptaciones curriculares individuales.**

Como en medidas anteriores, será eficaz si los alumnos están diagnosticados y si la formación del Departamento de Orientación y la implicación del docente que las realiza es la adecuada. Además, presentan *dificultades asociadas* que pueden mermar su eficacia como:

- Utilización con perfiles de alumnos asociados a FE.
- Desmotivación del alumno.
- Exclusión del alumno del aula.
- Ausencia de apoyo familiar constante.
- Carácter administrativo y burocrático en su aplicación.

### **Diversificación Curricular.**

En este caso, su eficacia depende de que los alumnos estén bien seleccionados. Además presenta como *inconvenientes* que su efectividad a largo plazo no está probada y que tiene escasa utilidad para resolver las dificultades académicas de los estudiantes. Salvadas estas circunstancias, esta medida presenta evidencias que sustentan su relativa eficacia:

- Los alumnos obtienen la titulación en E.S.O. y consiguen desarrollar estudios posteriores como F.P. y Bachillerato.
- Se logra en gran medida la integración socioeducativa.
- Mejora las habilidades relacionadas con la autoestima, la actitud y la responsabilidad.

### **Medidas para la atención a Necesidades Educativas Especiales.**

La eficacia de estas medidas se justifica por la elevada motivación que presentan los alumnos diagnosticados. Al aplicarlas se han detectado beneficios relacionados con la socialización y la integración en el Sistema Educativo, a pesar de no poder obtener la titulación correspondiente.

Mayoritariamente se conocen y emplean aunque supervisadas por el Departamento de Orientación, las siguientes medidas:

- Adaptaciones curriculares significativas y no significativas con pruebas escritas.
- Contenidos curriculares adaptados.

#### *6.3.5.10 Planificar de manera sistemática y anticipada la docencia.*

Esta medida también es considerada como eficaz por la mayoría de los profesores entrevistados para prevenir casos de FE. Para ello toman en consideración la Programación Anual y de Aula. No obstante, se añade la necesidad de incorporar a la planificación elementos de flexibilización e improvisación, modificando la temporalización para conectar con el alumno a través de actividades motivadoras y personalizadas utilizando, además, las Tics. Igualmente se insiste en que sería deseable, para que la planificación fuera efectiva, constituir grupos reducidos en función de su nivel académico, trabajando con ellos de forma intensiva.

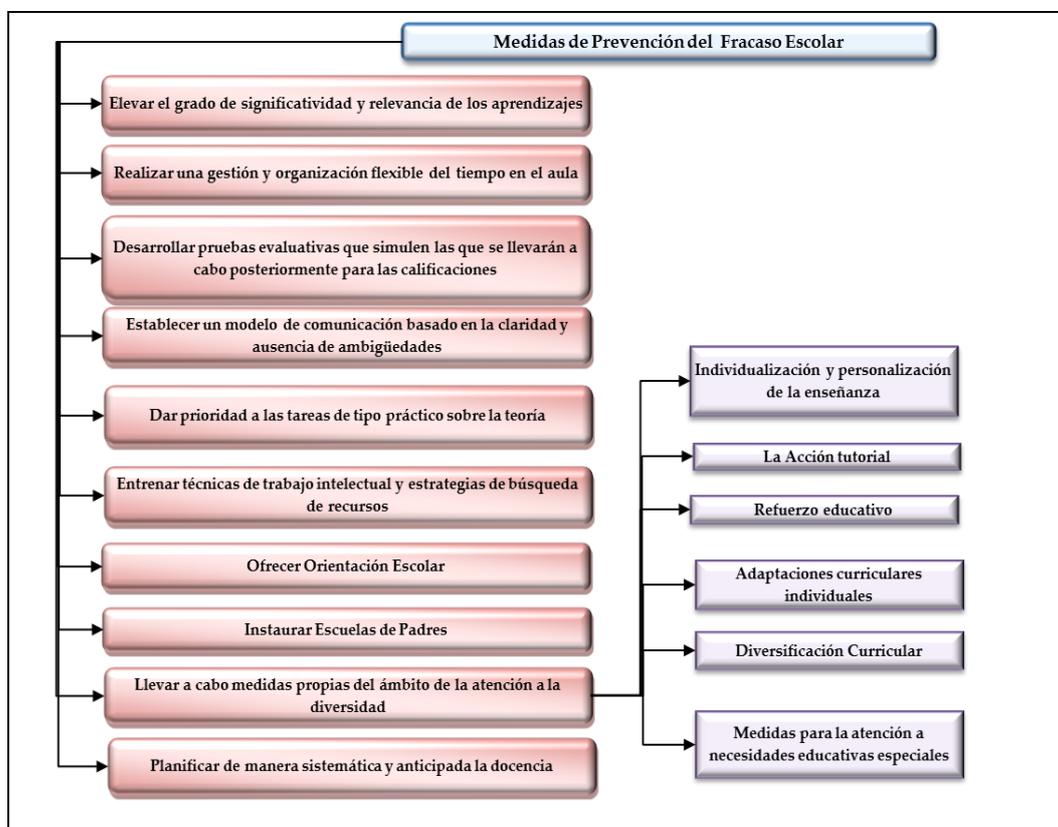


Figura 24. Descripción de las medidas eficaces de Prevención en el abordaje del FE.

La mayoría de los profesores afirman en sus discursos, que existen una serie de medidas que de ser adoptadas, serían eficaces para prevenir casos de FE. Las más importantes, tomando en consideración el criterio de eficacia, serían: Elevar el grado de significatividad y relevancia de los aprendizajes; (ROLDE1IESSMEP1: “Baso mis clases en dos premisas, parto de sus conocimientos previos. Cuando estoy explicando algo, planteo un debate, para enganchar con ellos”) (p.46); (AGIESRCSIIIIEP1: Es importante conectar con el alumno, debería ser a partir de la necesidad que cada uno tiene para acceder a los conocimientos y el profesor debería convertirse en un instrumento para esto”) (p.49).

Realizar una gestión y organización flexible del tiempo en el aula; (MUE1CONCSVFE1P: “Es muy importante y eficaz, la clase se debe preparar. Es necesario flexibilizar las clases, variando el empleo de actividades, atendiendo a todos los ritmos que hay en el aula”) (p.50).

Desarrollar pruebas evaluativas que simulen las que se llevarán a cabo posteriormente para las calificaciones; (AGIESRCCIIEP1: *Se realizan exámenes escritos, pero hacemos un proceso previo antes del examen. Les preparo baterías de preguntas, para corregirlas en clase y les digo que les voy a poner 10 o 12. Que efectivamente salen en el examen, esto me da la seguridad de que se van a mirar toda la unidad*) (p.59).

Establecer un modelo de comunicación basado en la claridad y ausencia de ambigüedades; (MOLE1CPRIVLFEF1: *“Comunicarse de forma clara, se manejan con pocas palabras, sintácticamente no tienen vocabulario, hay que ponerse a su nivel con un registro sencillo, hay que buscar la conexión con ellos, porque los pierdes fácilmente”*) (p.64).

Dar prioridad a las tareas de tipo práctico sobre la teoría; (CARTIESJEEP1: *“Debe haber una mezcla de esto, hay que exigirles cosas que puedan aplicar a su vida diaria, es necesario conectar la teoría con sus intereses. El alumno debe saber lo práctico, lo que le sirve para su vida. Si no conecta con su vida se desengancha”*) (p.67).

Entrenar técnicas de trabajo intelectual y estrategias de búsqueda de recursos; (AGIESRCCIIEP1: *“Es eficaz y necesario. No solo con chicos de FE, con todos desde primero de la E.S.O., el profesor debe darles las herramientas para saber buscar, hay que dotarles de juicio crítico. Ellos aprenden a reproducir lo que el profesor les dice, y esto tiene que ir más allá, hay que enseñarles a discriminar cosas”*) (p.74).

Ofrecer Orientación Escolar; (CARTCONE1SVDPEP1: *Se les ofrecen técnicas de estudio tanto de manera grupal como individual; seguimiento del estudio; se les prepara para las pruebas de mayores de 18 años, el Departamento de Orientación tiene también un horario muy amplio para poder atender a los alumnos en este sentido. Se les ofrece también orientación profesional, de grados, de módulos, vienen a dar charlas de distintas universidades”*) (p. 77).

Instaurar Escuelas de Padres; (MUE1IESLAEP1: *“No se hace escuela de padres, pero se cuida mucho la relación, los tutores insisten mucho en esto. Mínimo dos reuniones anuales con los tutores. Hay padres que no aparecen todo el año por el centro”*) (p.85).

Llevar a cabo medidas propias del ámbito de la Atención a la Diversidad:

- Individualización y personalización de la enseñanza: (CACONCNSCEP1: *“Totalmente necesario. Son adolescentes hay que estar pendientes de ellos en*

*todo. Ver como comprende un problema, porque explicas igual para todos, y todos no lo cogen igual”*) (p.93).

- Acción Tutorial: (AGIESRCCIIEP1: *“Aquí hay que hacer distinciones. Está el Plan de Acción Tutorial en el que se hacen diversos programas regulados por una hora semanal donde se habla del acoso cibernético, Educación sexual, etc., son útiles porque tienen muchas carencias adquiridas de la calle. Y luego está la Acción Tutorial individual con respecto al alumno con algún problema, de forma diaria y con las familias, esto es muy efectivo”*) (p.98).
- Refuerzo Educativo: (CACONCNSCEP1: *“...Esto es necesario para que avancen en las distintas materias, es necesario mejorar la calidad de la base que adquirieron y que por alguna razón no se consolidó en su momento”*) (p.104).
- Adaptaciones curriculares individuales: (CARTCONE1SVDPEP1: *“Esto es para niños con problemas cognitivos, son efectivas cuando hay desfases. Pero no es lo prioritario con casos de FE”*) (p.105).
- Diversificación Curricular: (TPE1CONVDPE1P: *“Son muy efectivas, es otra vía por la que los alumnos titulan”*) (p.110).
- Medidas para la atención a necesidades educativas especiales: (CARTCONE1SVDPEP1: *“Todas estas medidas son eficaces pero para niños con problemas cognitivos. Son eficaces para motivarlos porque ellos tienen la motivación, les sobra o les falta capacidades intelectuales o cognitivas”*) (p.115).

Planificar de manera sistemática y anticipada la docencia; (CARTCONE1SVDPEP1: *“Sí, es absolutamente necesario, debemos planificar y preparar todo de forma anticipada, aunque tengas que ser flexible, y corregir la temporalidad porque es la única forma de buscar lo más atractivo”*) (p.121).

### **6.3.6 Medidas eficaces para la Prevención de casos asociados a Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional.**

Aunque la mayoría de las medidas de Prevención ante casos de FE se consideran eficaces, no existe un consenso unánime al respecto. Además, se supeditan al cumplimiento de determinadas condiciones en su desarrollo. Ante esta ausencia de unanimidad absoluta, resulta adecuado establecer una primera clasificación en torno a tres tipos de medidas, en función de la eficacia que se le atribuye: las que se consideran totalmente eficaces, las que lo son menos y,

finalmente aquellas sobre las que no existen criterios suficientes como para valorar de manera taxativa su eficacia.

Las medidas de Prevención a las que se le atribuye una eficacia total son: *eleva el grado de significatividad y relevancia de los aprendizajes, realizar una gestión y organización flexible del tiempo en el aula, establecer un modelo de comunicación basado en la claridad y la ausencia de ambigüedades, entrenar técnicas de trabajo intelectual y estrategias de búsqueda de recursos, ofrecer Orientación Escolar, llevar a cabo medidas propias del ámbito de la Atención a la Diversidad y planificar de manera sistemática y anticipada la docencia.*

Por otra parte, aquellas medidas consideradas menos eficaces son: *desarrollar pruebas evaluativas que simulen las que se llevarán a cabo posteriormente para las calificaciones y, dar prioridad a las tareas de tipo práctico más que teórico.*

Para concluir esta clasificación, se puede afirmar que la única medida de Prevención sobre la que no existe criterio para valorar su eficacia es, instaurar Escuelas de Padres.

En este mismo orden de cosas, podríamos establecer una segunda clasificación de las medidas de Prevención, en función del grado de desarrollo argumental que muestran en los discursos analizados. En este sentido, podemos diferenciar entre medidas de Prevención que presentan un mayor o menor grado de desarrollo. Esto tomando en consideración que, un mayor o menor grado de desarrollo argumental, implica que los profesores estén más o menos familiarizados con estas medidas y, por tanto, su aplicación esté más o menos presente en los centros educativos. En este sentido, las medidas de Prevención que presentan un mayor grado de desarrollo argumental son: *eleva el grado de significatividad y relevancia de los aprendizajes y ofrecer Orientación Escolar.*

Por contra, las medidas descritas con un menor grado de desarrollo argumental son: *realizar una gestión y organización flexible del tiempo en el aula, desarrollar pruebas evaluativas que simulen las que se llevarán a cabo posteriormente para las calificaciones, establecer un modelo de comunicación basado en la claridad y en la ausencia de ambigüedades, dar prioridad a las tareas de tipo práctico más que teórico, entrenar técnicas de trabajo intelectual y estrategias de búsqueda de recursos, instaurar Escuelas de Padres, llevar a cabo medidas propias del ámbito de la Atención a la Diversidad y planificar de manera sistemática y anticipada la docencia.*

Como conclusión, es destacable respecto a las medidas de Prevención ante casos de FE, que de todas aquellas a las que se les atribuye una eficacia total, solamente dos, son descritas con mayor grado de desarrollo argumental. Estas medidas son: elevar el grado de significatividad y relevancia de los aprendizajes y ofrecer Orientación Escolar. Esto revela la familiaridad de los profesores hacia ellas y su mayor aplicabilidad en los centros educativos. Por el contrario, el resto de medidas identificadas como totalmente eficaces, son descritas con un menor grado de desarrollo argumental, lo que manifiesta, que los profesores están menos habituados a emplearlas en su práctica docente.

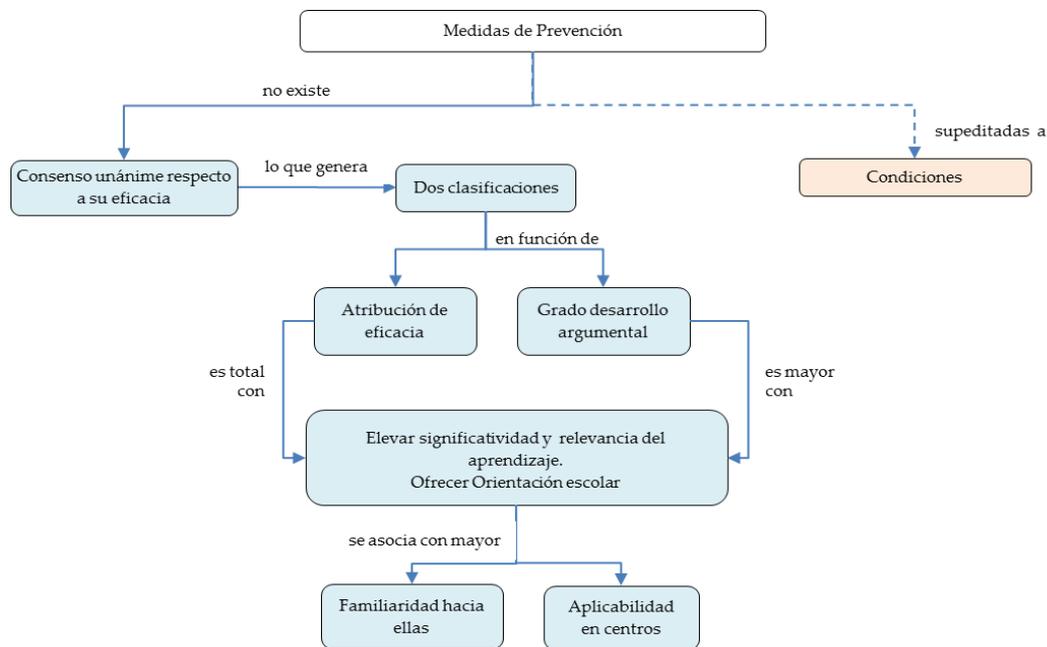


Figura 25. Interpretación relacional de las medidas eficaces de Prevención en el abordaje del FE.

### 6.3.7 Medidas eficaces para la Detección Precoz de casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva.

#### 6.3.7.1 Inspeccionar y controlar permanentemente la calidad del trabajo realizado por los alumnos, tanto de forma individual como en grupo.

Se considera una medida eficaz y se insiste en la necesidad de desarrollarla de forma permanente y continua sobre todo en los primeros cursos de la E.S.O.

Para ello, los alumnos deben ser reforzados en su desempeño diario e instruidos en la corrección de los errores que puedan cometer. Se añade también como aspecto importante en el control del alumno, la implicación de las familias a través del uso de la agenda escolar como herramienta de comunicación con los profesores y la asistencia de las mismas, a las entrevistas convocadas.

Las herramientas que suelen emplear a nivel de aula y, sobre todo, individualmente para desarrollar esta medida están basadas en la observación sistemática, a través de la cual controlan si el alumno toma apuntes, grado de participación, si sus intervenciones son de calidad, su actitud en los trabajos en equipo y el grado de Absentismo Escolar. Igualmente resulta preciso supervisar aspectos formales de los cuadernos de clase, su comprensión lectoescritora y el rigor en el cumplimiento de los plazos de entrega, aunque algunos profesores en este último indicador declaran ser flexibles en función de las circunstancias personales de cada estudiante. No obstante, los inconvenientes para desarrollar esta medida están relacionados con la escasa disponibilidad de tiempo para llevarla a cabo convenientemente.

#### *6.3.7.2 Atender al carácter multifactorial de las causas que están interviniendo en su aparición.*

Efectivamente, se confirma que las causas sobre las que hay que actuar son de diversa índole y se coincide en la importancia de atenderlas desde el comienzo de la trayectoria académica del alumno. Por orden de importancia se señalan los siguientes ámbitos de los que emergen causas potencialmente intervinientes en el FE :

- **Ámbito familiar:**
  - Escasa implicación en el desempeño académico del alumno.
  - Bajo nivel socioeconómico.
  - Desestructuración familiar.
- **Ámbito personal/individual:**
  - Bajo nivel de competencia curricular.
  - Ausencia de hábitos de estudio.
  - Problemas de integración en el aula asociado a:
    - Conductas disruptivas.    - Absentismo.
    - Adquisición estereotipada del rol de repetidor en el grupo clase.

- Factores psicológicos:
  - Baja autoestima.
  - Motivaciones y expectativas de baja predisposición al estudio.
- **Ámbito sociocultural y económico:**
  - Situación de riesgo de exclusión social.
  - Círculo social más cercano no adecuado.

Entre los inconvenientes que expresan los docentes para atender adecuadamente al carácter multifactorial del FE destacan:

- Saturación en su desempeño profesional.
- Escasez presupuestaria de la Administración Educativa.
- Disponibilidad limitada de tiempo en el aula ante grupos numerosos.

#### 6.3.7.3 *Utilizar herramientas y procedimientos de eficacia para la detección precoz de estudiantes que necesitan un apoyo especial.*

Poseer demostrada eficacia, es una cualidad que los profesores entrevistados consideran muy importante en las *herramientas y procedimientos* para detectar de manera precoz alumnos en riesgo de convertirse en casos de FE. No obstante, lo que en sus discursos apuntan son los instrumentos y medidas que les son válidos a ellos mismos para su desempeño docente, añadiendo que lo deseable para optimizar su eficacia sería mejorar la organización y la sistematización de su aplicación. Igualmente, añaden que es necesario verificar la información aportada por estos mecanismos para evitar el etiquetaje del alumno. Como aspecto prioritario unido a su empleo, apuntan el intercambio de información fluida entre los docentes, así como una mayor coordinación inter-centros de Educación Primaria y Secundaria.

Las herramientas y procedimientos de los que afirman valerse son los resultados de:

- Los expedientes académicos de Educación Primaria.
- Las pruebas de Evaluación Inicial en E.S.O.
- Las pruebas psicopedagógicas de detección de necesidades educativas ejecutadas por el Departamento de Orientación:
  - Test de inteligencia, de velocidad y de comprensión lectoescritora.
  - Entrevistas de detección de dificultades académicas.

- Las entrevistas de detección de necesidades educativas realizadas por el tutor y Jefatura de Estudios a principio de curso, caracterizando de forma personalizada las particularidades de cada alumno.
- Los informes del tutor de ciclos anteriores y los expedientes personales individualizados de evaluación.
- Las reuniones de coordinación e intercambio de información entre tutor y profesores del claustro.
- La colaboración de Servicios Sociales.

6.3.7.4 *Implicar, en el proceso de detección, al círculo de relaciones sociales más cercano (círculo de amistades y compañeros de aula).*

Ante esta medida, se insiste especialmente en la importancia de la figura del tutor como privilegiado conocedor de la situación de clase, las familias y círculo de amistades de los alumnos. Coinciden igualmente en que este es el aspecto más difícil de detectar y que solo se desarrolla a nivel de centro escolar. Las estrategias que se suelen emplear son las siguientes:

- Dinámicas para observar estrategias de actuación en los grupos de trabajo.
- Entrevistas informales a los compañeros más cercanos.
- Ubicación estratégica con alumnos que presentan buen nivel académico.
- Cambios de grupo para cursos posteriores.

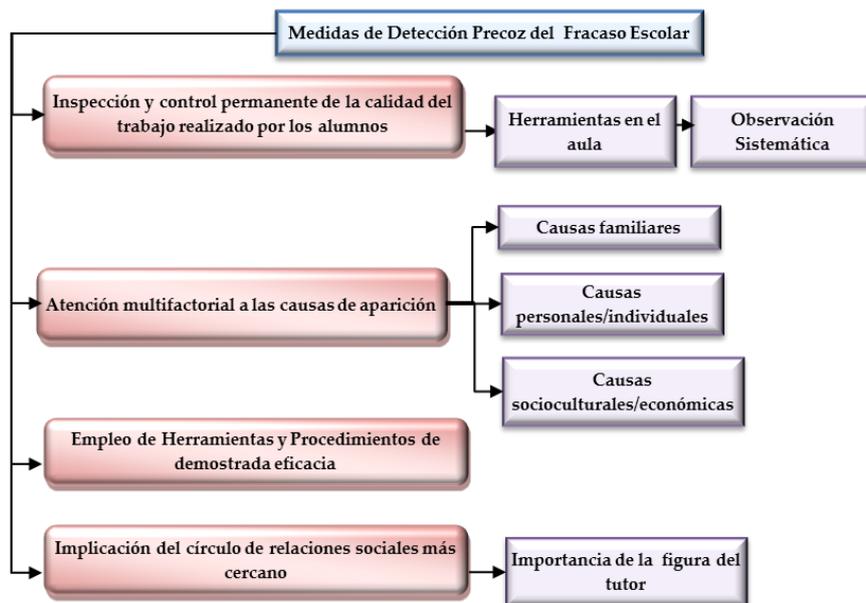


Figura 26. Descripción de las medidas eficaces de Detección Precoz en el abordaje del FE.

Las medidas más destacadas para la Detección Precoz de alumnos en riesgo de convertirse en casos de FE se basan en: inspeccionar y controlar permanentemente la calidad del trabajo realizado por los alumnos, tanto de forma individual como en grupo. Para llevar a cabo esta medida los profesores describen las estrategias que desarrollan con sus alumnos; (CARTCONE1SVDPE1P2: *“Lo que es muy importante es estar muy encima de ellos. Hace mucho trabajo en equipo. Les gustan los trabajos en grupo, pone alguien que tire mas de los que peor van. Estos alumnos se detectan rápido, en estos trabajos ellos pueden avanzar más y se motivan. Agenda a los padres, cuando no traen los deberes. Entrevistas con las familias. Les ayudo y les explico a los padres en que están fallando sus hijos”*(p.131). Asimismo, declaran tener dificultades para ejecutarlas y consideran necesario atender al carácter multifactorial de las causas que están interviniendo en su aparición, confirmando que su abordaje no está exento de dificultades. Según el orden de importancia se clasifican en: causas relacionadas con la familia, causas personales/individuales y causas socioculturales/económicas; (ROLDE1IESSME1P2: *Confluyen muchos factores, el entorno familiar afecta mucho. Puede ser que los padres no hayan sabido educarlo. Y afecta también las motivaciones del alumno, puede ser que no le guste estudiar, el entorno es fundamental. Hay que atacar esto, el problema es “como”. El entorno se nos puede escapar”*) (p. 139).

Los profesores también afirman, que otra medida eficaz para la Detección Precoz, es el empleo de herramientas y procedimientos de demostrada eficacia. Sin embargo, se detallan aquellas que les son válidas en su desempeño docente; (ALE1IESFSEP1: *Mediante la observación te das cuenta de muchas cosas (...). También se hace una evaluación inicial de cada materia. Es un examen a principio de curso, de cosas básicas de 6º de primaria. Con esto ya adquieres información de ellos y se ven algunas deficiencias. En los exámenes también se ve mucho a la hora de resolver los problemas. Pero solucionar esto a un niño en un año es muy difícil, requieren un trato especial. A esto se le añade la desmotivación que traen consigo. Son necesarios varios procedimientos”*(p.148). De igual forma, se atribuye con carácter privilegiado en este proceso de Detección Precoz, la implicación del círculo de relaciones sociales más cercano como pueden ser los compañeros, coincidiendo en que éste es el aspecto más difícil de controlar. Al mismo tiempo, otorgan un papel prioritario a la figura del tutor para realizar esta tarea; (MUE1IESLAEP2: *“Esto es fundamental. Aquí está la labor de los tutores. Aunque esto es entrar en temas resbaladizos, esto lo*

*puede identificar el tutor. Es un tema muy conflictivo. ¿Hasta donde podemos controlar las amistades?, se puede meter la pata y cometer errores”.) (p.153).*

### **6.3.8 Medidas eficaces para la Detección Precoz de casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y relacional.**

Lejos de entender la *Detección Precoz* de casos de FE como una actividad simplista, lineal y ajena al desempeño de la actividad docente, se considera un ámbito donde resulta imprescindible atender a su *carácter multifactorial*, especialmente en los inicios de cada etapa educativa. Esta necesidad de reconocer el carácter multifactorial es compartida con cualquier otra actividad que se desempeña en la praxis docente. Por tanto, forma parte de manera integrada de todas y cada una de las tareas que llevan a cabo los profesores. Igualmente, podría decirse del fenómeno del FE. Además de esta necesidad, la Detección Precoz se muestra como una tarea compleja y difícil de ejecutar a tenor de lo que manifiestan los profesores en sus discursos. Efectivamente, la multifactorialidad asociada a la detección de este tipo de casos, tiene como consecuencia directa que resulte una actividad compleja.

Cabe destacar la valoración que los profesores hacen de esta complejidad, definiéndola en términos de *dificultad*. La Detección Precoz de casos de FE, se asocia a procesos difíciles de llevar a cabo por su carácter multifactorial y, por tanto, complejo. Esta percepción se aleja de la idea de entender esta tarea como reto que es necesario asumir, obviando la riqueza de la diversidad que se encuentra en el aula.

Por otro lado, se identifican claramente determinados *agentes clave* a los que considerar, por encima de otras alternativas como podrían ser los programas, herramientas o instrumentos al servicio de la Detección Precoz. De hecho, en el discurso de los profesores, se da prioridad al desempeño coordinado entre las personas implicadas en esa detección, por encima de cualquier otro elemento programático.

Por un lado, vuelven a ser protagonistas indiscutibles, como en apartados anteriores, los *alumnos y la familia*. Sin embargo, de manera específica en este ámbito dedicado a la Detección Precoz de casos de FE, se mencionan, por orden de importancia, la figura del *tutor* y el *círculo de compañeros*. Se reconoce por tanto,

la necesidad manifiesta de emplear estos agentes de forma prioritaria en la Detección Precoz de casos que se ven afectados por este fenómeno. Considerar las personas y las circunstancias de los entornos cercanos al alumno, en función del grado de influencia que ejercen sobre ellos, se hace esencial en este proceso.

Como vemos, el *carácter multifactorial* adquiere señas de identidad propias en la Detección Precoz del FE. Esta multifactorialidad es inherente a su propia naturaleza y le otorga un carácter complejo que emerge de los múltiples factores a los que hay que atender para detectarlo. En nuestro caso la complejidad se percibe como dificultad. Los profesores encuentran en el procedimiento de detección un escollo en lugar de reconocer la diversidad como un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aleja por tanto, de ser reconocido como un reto profesional en beneficio de la comunidad educativa. Asimismo, se evidencia la importancia del factor humano en el desempeño personal y profesional de los agentes clave implicados en la detección precoz del FE: familia, tutor y círculo de compañeros, en detrimento de otros elementos más cercanos al currículo formal.

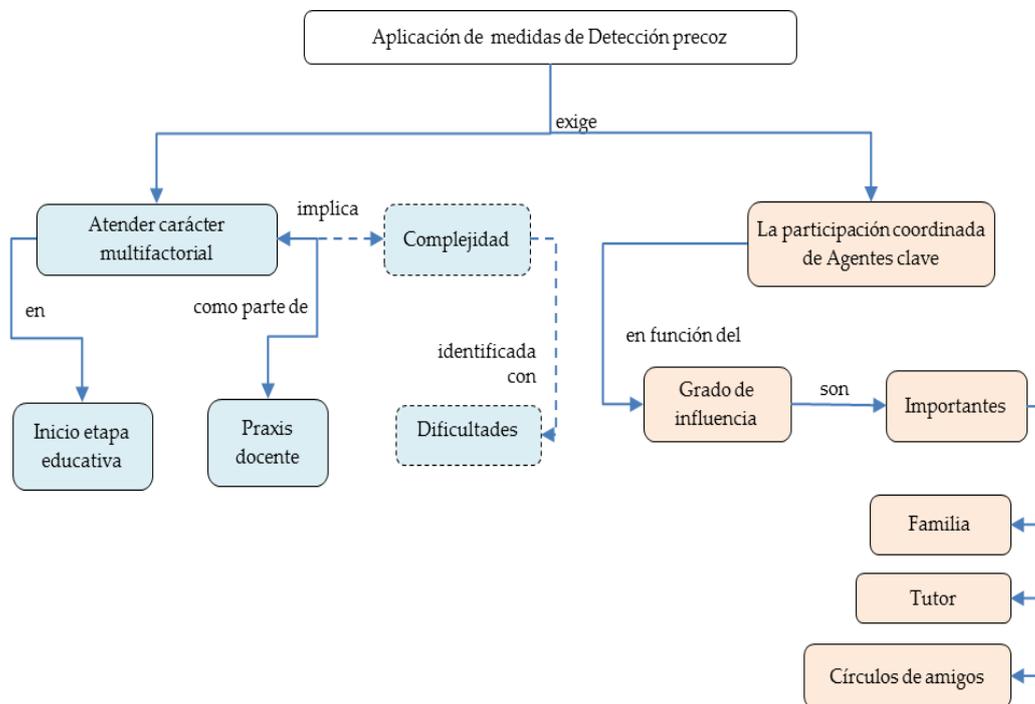


Figura 27. Interpretación relacional de las medidas eficaces de Detección Precoz en el abordaje del FE.

### **6.3.9 Medidas eficaces para la Intervención ante casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva.**

#### *6.3.9.1 Considerar la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

La participación de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta una medida eficaz para la Intervención ante casos de FE. Por orden de importancia, se enfatiza el protagonismo de los siguientes agentes:

- La familia (como agente de mayor peso específico).
- Los Departamentos de Orientación, con actuaciones bien coordinadas y planificadas.
- El tutor, con supervisión permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Los Servicios Sociales.

En menor medida, se señala la necesidad de participación de:

- Los Equipos directivos de los centros.
- La Administración educativa.
- Los profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.
- Los centros de Educación Primaria.
- El círculo de relaciones sociales más cercano.

No obstante, se subraya la necesidad de una comunicación coordinada entre todos ellos y se apuntan como deseables e importantes varios aspectos en relación a esta medida:

- Constituir grupos de expertos conformados por profesores de E.S.O., Departamentos de Orientación y profesores universitarios.
- Asignar docentes cualificados y retribuidos económicamente para atender a los alumnos en riesgo de FE.
- Descargar a los docentes de tareas administrativas.

### 6.3.9.2 *Provocar que el alumno adquiriera conocimientos que en su momento no aprendió.*

Esta medida resulta fundamental para la Intervención ante casos de FE, ya que según los profesores el desconocimiento que arrastran, origina desmotivación y en consecuencia desconexión del alumno del contexto académico. Además, añaden que es necesario hacer un diagnóstico real de las necesidades de cada uno.

Se describen las mayores dificultades académicas que presentan estos alumnos:

- Escasa comprensión lectoescritora.
- Ausencia de hábitos de estudio que traen consolidado desde Educación Primaria.

Para trabajar estos aspectos, se utilizan *instrumentos y estrategias metodológicas* basados en:

- Exposiciones orales a través de dramatización de actividades.
- Resúmenes de textos.
- Repaso de los contenidos de la materia.
- Empleo del Aprendizaje Cooperativo.
- Asignación de alumno tutor.

También *Programas* como los que siguen:

- Programa de Refuerzo Instrumental básico.
- Programas de Refuerzo Curricular.
- Programas de Educación Compensatoria.
- Apoyos dentro y fuera del aula.

Los *inconvenientes* en los que se coincide para llevar a cabo estas acciones, residen principalmente en el elevado tamaño de los grupos.

### 6.3.9.3 *Corregir los aprendizajes que no se realizaron correctamente con el fin de adquirirlos de nuevo de manera adecuada.*

La corrección de aquellos aprendizajes que no se lograron adquirir correctamente, también se considera una medida eficaz para la Intervención ante casos de FE. En este sentido resulta de vital importancia explicar los errores cometidos, activar el rescate de los conocimientos previos y recuperar el ritmo perdido, organizando su aprendizaje de forma sistemática. Los profesores

también consideran que para reforzar estos aspectos, es importante generar en los alumnos expectativas de éxito hacia las materias y realizar entrevistas de forma personalizada con cada uno de ellos.

Entre las *estrategias* más adecuadas para rectificar los aprendizajes, se destacan:

- La mejora de conceptos básicos, y la adquisición de vocabulario mediante el empleo de fichas con distinto nivel de dificultad curricular.
- La intervención de profesores de apoyo, para rescatarlos de las carencias curriculares que presentan.
- El desarrollo de actividades para el aprendizaje de hábitos y técnicas de estudio en las horas de tutoría, guiados por las indicaciones del Departamento de Orientación.

#### 6.3.9.4 Programar la intervención sobre la base de un diagnóstico previo y considerar los intereses y aficiones del alumno.

Los profesores entrevistados coinciden en la eficacia de esta medida, argumentando que es necesario desarrollar una serie de *estrategias* como las que se presentan a continuación:

- Enseñanza personalizada e individualizada, partiendo del perfil académico de cada alumno.
- Empleo de metodologías prácticas cercanas a la realidad del alumno, apoyándose en las Tics.
- Planificación de actividades prácticas de forma coordinada entre profesores.

Igualmente, ante esta medida también declaran sobre la importancia de apoyarse en el Departamento de Orientación, ante el desconocimiento que tienen en algunos casos para intervenir con determinados alumnos.

Aunque de la misma manera también manifiestan *inconvenientes* para realizar estas medidas:

- Currículo saturado que origina limitación del tiempo en el aula.
- Grupos numerosos y heterogéneos.
- Sentimiento de mayor comodidad, desarrollando más contenidos teóricos que prácticos en las clases.

#### 6.3.9.5 Plantear actividades y metodologías validadas previamente como eficaces.

Casi la totalidad de los profesores entrevistados consideran que esta es una medida eficaz para intervenir ante casos de FE. Además, exponen que una condición importante para esta medida, es estar adecuadamente formados en aquellas actividades y metodologías que se adecúen al perfil académico de cada uno de los alumnos. De la misma manera, es esencial que estén motivados y que adquieran un grado de compromiso a la hora de participar en ellas.

No obstante, declaran emplear estrategias, actividades, herramientas y metodologías que a ellos les resultan eficaces en su desempeño docente, es decir, válidas. Igualmente, aprecian de modo relevante la importancia del empleo de las Tics en su práctica diaria. Los profesores matizan que, respecto a emplear actividades y metodologías eficaces, no existen fórmulas de éxito, sino que muchas veces precisan de ensayo y error para descubrir lo que más conecta con cada alumno.

Las *estrategias metodológicas* que suelen utilizar en su desempeño académico, consisten en el empleo de:

- Reglas nemotécnicas.
- Dinámicas de conocimientos previos con imágenes y preguntas.
- Ejemplos prácticos cercanos a la realidad del alumno.
- Exposición de contenidos curriculares en organizadores gráficos.
- Fomento de destrezas de pensamiento y de estrategias que propicien un aprendizaje significativo.
- Empleo de mapas mentales en grupo.

Las *actividades* que afirman manejar son:

- Lectura de textos y dramatización de obras literarias con asignación de roles, para fomentar destrezas orales.
- Concursos con sistema de recompensa.
- Trabajos de investigación guiados.
- Salidas escolares donde trabajan con entornos reales.
- Elaboración de trabajos en pequeños grupos para fomentar la toma de decisiones.
- Análisis de noticias de prensa.

- Planteamiento de debates sobre temas de actualidad, para impulsar el pensamiento crítico.

Algunos docentes también declaran emplear *determinadas metodologías* de comprobada valía para promover el aprendizaje de los alumnos:

- Sistema *Infusión* (Aprendizaje basado en el Pensamiento), basado en la integración de la enseñanza de habilidades de pensamiento para la adquisición de contenidos curriculares, donde los alumnos son protagonistas de su proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje Cooperativo: para trabajar la atención y fomentar el carácter competitivo entre grupos de alumnos con el fin de intervenir sobre el que presenta más dificultades.
- Aprendizaje basado en Proyectos y Aprendizaje basado en Problemas para impulsar la motivación.
- Utilización de Tics:
  - Plataformas virtuales educativas con foros de debate.
  - Pizarras digitales.
  - Blogs y Google Drive con trabajos secuenciados.
- Uso de sistemas audiovisuales:
  - Proyección de documentales con editor de vídeos sobre contenidos curriculares.
  - Series educativas de demostrado carácter didáctico.
  - Vídeos de contenidos impactantes con preguntas guiadas.
  - Propuesta de enlaces web para realizar lecturas.
  - Actividades con programas de tratamiento de imágenes.
  - Elaboración de vídeos sobre contenidos curriculares.

Del mismo modo, resulta imprescindible cumplir las siguientes *condiciones* a la hora de poner en práctica los procedimientos comentados:

- Desarrollar clases dinámicas y secuenciadas con participación activa de los alumnos.
- Emplear metodologías prácticas que partan del nivel curricular del alumno y del tamaño de los grupos.
- Compartir prácticas y experiencias metodológicas con otros docentes en el aula.

- Participar en programas educativos europeos de intercambio entre profesores.
- Implicar a las familias en el desempeño académico del alumno.
- Generar en los alumnos expectativas de éxito para aumentar su motivación.

Sin embargo, como en la mayoría de las ocasiones, también se plantean determinadas *limitaciones* que son necesarias superar:

- Disponibilidad de tiempo limitado debido a un exceso de contenidos curriculares previstos en las programaciones, aislados, y que no fomentan el pensamiento crítico.
- Escasa motivación por parte de los alumnos.
- Heterogeneidad de los grupos.

#### 6.3.9.6 *Establecer mecanismos de continua evaluación y control del rendimiento teniendo en cuenta su entorno más cercano.*

Aunque es una variable considerada eficaz para intervenir ante casos de Fracaso Escolar, la mayoría de los profesores entrevistados explican la importancia de desarrollarla en 1º y 2º curso de la E.S.O. Igualmente, describen una *serie de acciones fundamentales* para poder implementarla con ciertas garantías de éxito:

- Plantear múltiples opciones de evaluación, mediante el empleo de herramientas con diversos criterios de evaluación.
- Aplicar mayor rigor en los plazos de entrega para que los alumnos adquieran sistematicidad en su desempeño académico.
- Establecer refuerzos continuos de los objetivos logrados mediante sistemas de recompensa.
- Explicar los errores cometidos en las pruebas evaluativas.
- Informar de los criterios de evaluación.
- Aplicar técnicas de autoevaluación para los alumnos.
- Utilizar mecanismos de recuperación continua, valorando globalmente su evolución.

Los *mecanismos* para una adecuada evaluación y control del rendimiento son: observación sistemática y continua en el aula de los alumnos.

Los *instrumentos* de evaluación continua que afirman emplear en su desempeño diario con *todo el alumnado* son:

- Pruebas orales para fomentar la competencia comunicativa.
- Pruebas escritas por unidad, organizadas con variedad de posibilidades a través de:
  - Preguntas cortas y de elección: verdadero-falso.
  - Actividades para enlazar distintos contenidos con diferentes alternativas.
- Registros en soporte digital a través de los que mantienen seguimiento continuo, con distintos indicadores de supervisión:
  - Entrega y presentación de cuadernos.
  - Habilidades comunicativas en las exposiciones orales.
  - Comprensión escrita en los comentarios de texto.
  - Participación en los trabajos de grupo y actitud en clase.
  - Aportaciones a los blogs y a los foros de debate.
  - Asistencia.

Se distinguen diferentes instrumentos de evaluación orientados a casos de FE, basados en el empleo de pruebas escritas que incluyen preguntas adaptadas al nivel curricular. La distribución de la calificación según el tipo de contenido y prueba de evaluación es el siguiente:

- 60% contenidos teóricos, evaluados mediante pruebas escritas.
- 40% contenidos prácticos, valorados mediante la realización de actividades prácticas.

En relación a esto, se establecen los siguientes sistemas y criterios de corrección:

- Sistemas de penalización:
  - Preguntas contestadas de manera incorrecta.
  - Faltas de ortografía.
  - Incumplimiento de los plazos de entrega en los trabajos.
- Sistemas de recompensa:
  - Incremento de puntos en la calificación final de los trabajos por tareas completas concluidas y entregadas.

A todo lo anterior, se añade la posibilidad de variar los criterios descritos en función de la evolución de cada alumno. Igualmente, se puntualiza que, para los casos de FE, se realizan actuaciones concretas como las que siguen:

- Atender al entorno familiar y al contexto socioeconómico para solicitar y evaluar actividades.
- Flexibilizar las entregas de los trabajos, pero manteniendo el nivel de exigencia para fomentar su responsabilidad.
- Fijar acuerdos y evaluar el progreso académico del alumno globalmente.

Por último se pueden presentar los siguientes *inconvenientes* a la hora de aplicar esta medida:

- Tiempo limitado.
- Tamaño de los grupos.
- Variabilidad en la eficacia de los mecanismos de evaluación según el perfil de alumnos.

#### 6.3.9.7 Diseñar un sistema de supervisión de las tareas a realizar en casa.

Pese a ser valorada como una medida potencialmente eficaz para la intervención ante casos de FE, la mayoría de los profesores entrevistados admiten carecer de un sistema de supervisión diseñado y aplicado de forma rigurosa y sistemática. Además añaden que es más efectivo con grupos reducidos. No obstante, describen algunas acciones de registro y control que se suelen emplear en el aula:

- Observación de la comprensión lectoescritora en las exposiciones de clase.
- Revisión de cuadernos diariamente.
- Recompensa de las tareas realizadas mediante calificaciones positivas.

Del mismo modo, describen una serie de *consideraciones importantes* para diseñar un sistema de supervisión global:

- Realizar un control constante, sobre todo en los primeros cursos de la E.S.O. y en aquellos aspectos donde los alumnos tengan mayores dificultades académicas.
- Dedicar tiempo en el aula para realizar las actividades.
- Enseñar a los estudiantes a organizarse el estudio para casa con un plan de trabajo sistematizado.

- Plantear las tareas de manera secuenciada, delimitada, con tiempos de ejecución establecidos, partiendo del nivel curricular de los alumnos.
- Advertencia previa de que van a ser supervisados en el aula sobre las tareas que realicen en casa, e informarles del sistema de recompensa que van a tener.
- Coordinar la supervisión con las familias.
- Organizar la revisión entre los docentes para evitar solapamientos en los trabajos encomendados.
- Emplear plataformas de teleformación como Moodle.

El *inconveniente* que se afirma tener para la supervisión es la escasa disponibilidad de tiempo.

#### 6.3.9.8 *Trazar un programa de actividades de recuperación curriculares y extracurriculares motivadoras.*

La atribución de eficacia a esta medida es irregular al considerar que no resulta necesario sobrecargar de tareas a los alumnos con perfiles asociados a FE.

En cambio se acepta el desarrollo de una serie de intervenciones:

- Trazar un programa de recuperación personalizado, realista y que parta de las necesidades académicas del alumno.
- Ofrecer distintas alternativas de trabajos y actividades de carácter práctico con objetivos curriculares similares a los de sus compañeros, que les permitan integrarse en el aula.
- Recuperar y repasar los contenidos que no han adquirido.
- Realizar un seguimiento de materias pendientes.
- Desarrollar medidas de apoyo en aquellas materias que presentan mayor dificultad y evaluar el progreso del curso en el que se encuentran aplicando estrategias de recompensa.
- Llevar a cabo una supervisión coordinada entre el docente y la familia del alumno.

Igualmente, los profesores confirman, como en las medidas anteriores, que uno de los principales inconvenientes para trazar un programa de recuperación de actividades curriculares y extracurriculares motivadoras es la limitación del tiempo del que disponen.

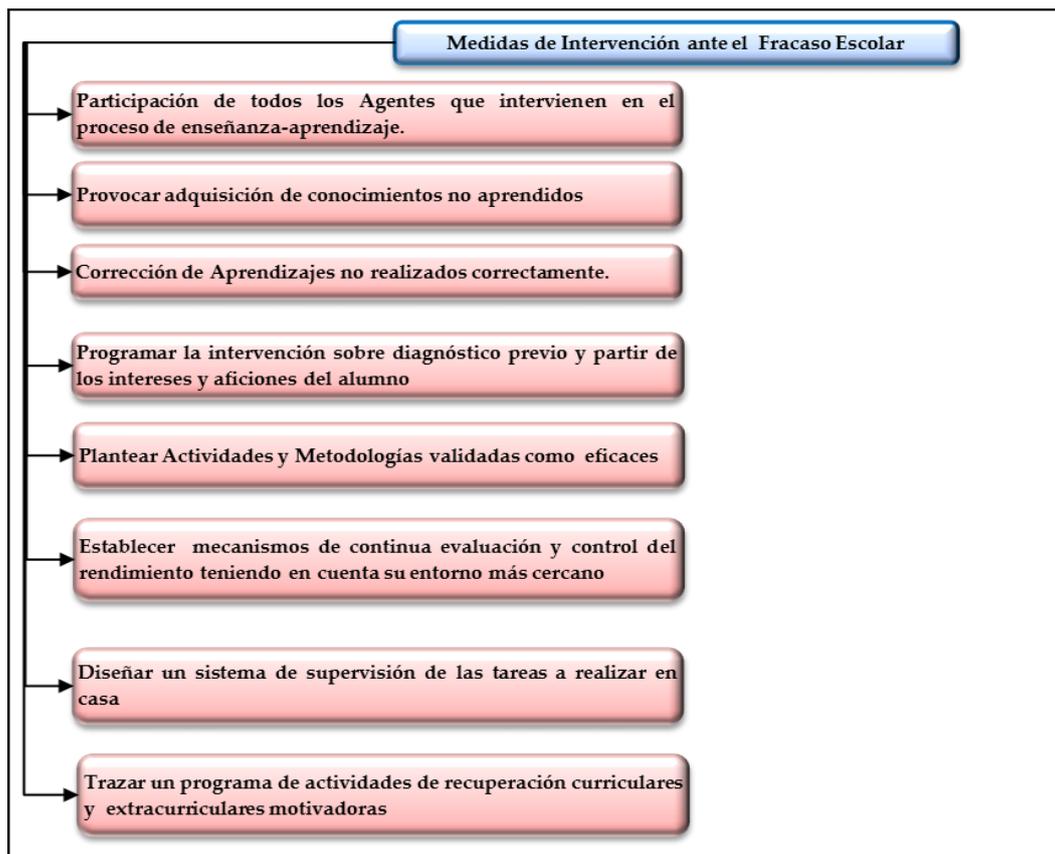


Figura 28. Descripción de las medidas de Intervención en el abordaje del FE

Entre las medidas que se apuntan, destacan la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque se establecen diferencias, por orden de importancia, en la intervención de cada uno de ellos; (CARTIESJEEP1: “Totalmente necesario que trabajen todos y que se involucre a la familia. El departamento de orientación tiene una psicóloga y actúa sobre estos chicos. El orientador da pautas, sobre a quién involucrar. Pero esto tiene límites controlados un poco con la trabajadora social, y siempre en colaboración con los padres”) (p.158). El resto de medidas están relacionadas con provocar que el alumno adquiera conocimientos que en su momento no aprendió y la corrección de los

aprendizajes que no se realizaron correctamente, señalando una serie de instrumentos, programas y estrategias para desarrollarlas. (TPE1CONVDPE2P: *“Es muy importante. Hace una lectura de sombra, leen dos, para que no se detecte tanto algún problema en la lectura o en la comprensión. Trabajan exposiciones orales, teatro etc., para corregir carencias de forma atractiva, que enganche con ellos”*) (p.163), (MOLE1CONCSALZE1P2: *“Hay que darles las pautas para que se enganchen, la desmotivación viene porque no comprenden. Hay asignaturas que se prestan más que otras. Cuando la asignatura tiene una continuidad, deben de tener conocimientos previos y bien adquiridos, para conseguir lo que viene después, algunas veces hay que hacer un parón para que adquieran las herramientas para funcionar de forma eficaz”*) (p.169). Igualmente programar la Intervención sobre la base de un diagnóstico previo y considerar los intereses y aficiones del alumno resulta fundamental para procesos de Intervención en alumnos de FE; (CACONCNSCEP1: *“Esto es fundamental, como no le guste no va a hacer nada, incluso interesándole no va a hacer nada. Esto es para todos no solo para los de FE. También deben razonar, depende del día y como los pillas. Aunque no siempre puedes tener en consideración las aficiones del alumno, es necesario que aprendan unos contenidos, pero sí se debe en la medida de lo posible buscar todo aquello que les resulte atractivo y conecte con ellos”*) (p.177).

Y, aunque se manifiesta la importancia de plantear actividades y metodologías validadas previamente como eficaces, se describen las que a los docentes le son válidas en su desempeño; (ROLDE1IESSME1P2: *“Sí, es muy importante emplear estrategias de éxito, es muy importante incluso compartir y observar cosas que hacen otros compañeros. Todos los años cambio cosas. Empleo reglas nemotécnicas, en función de las asignaturas. En informática no hago exámenes, porque es muy práctico todo. Explico en la pizarra digital, o en el proyector”*) (p.195). Se mantiene la importancia de establecer mecanismos de continua evaluación y control del rendimiento teniendo en cuenta su entorno más cercano; (AGIESRCHIEP1: *“Cuanta más plural sea la evaluación mejor. Evaluar las respuestas tipo memorístico, no tiene lógica. Necesitamos enseñarles a utilizar las cosas. Evaluar qué: trabajo diario, cuadernos, exámenes. Y aparte le exijo menos a un alumno que tiene un entorno detrás complicado. Es fundamental medir la evolución, es decir hay alumnos que no se traen ni libros, y después se los va trayendo y participa en clase...esto es un logro. La enseñanza es progresiva. Progresa o no progresa es lo interesante. Y lo importante”*) (p.222).

También es destacable que, aunque se considera eficaz diseñar un sistema de supervisión de las tareas a realizar en casa, los docentes reconocen no tenerlo sistematizado; (MUE1IESLFLOTE1P2: *“No manda deberes todos los días. A los primeros cursos, los machaca para que adquieran rutinas. La supervisión es importante pero no es posible, falta tiempo, porque hay que gestionar muchas cosas en el aula. Les da una pequeña ojeada a las libretas. Y en los exámenes es cuando las mira”*) (p.227). Para finalizar, se atribuye un grado de eficacia irregular al desarrollo de un programa de actividades de recuperación curriculares y extracurriculares motivadoras. (CARTCONE1SVDPE1P2: *“Actividades diseñadas exclusivamente para estos alumnos no lo veo útil, se trata de integrarlos con el grupo. Incluso porque algunos han repetido ya algún curso. Para los objetivos tienen actividades con distintas dificultades, pero actividades extracurriculares hay que llevar cuidado no hay que sacarles del sistema. Hay que involucrarlos dentro del ritmo de la clase”*) (p.231).

#### **6.3.10 Medidas eficaces para la Intervención ante casos de Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional.**

Como puede observarse, la Intervención ante casos de FE no se realiza por un solo agente, sino que requiere de la participación de todos aquellos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque, en este caso, adquiere relevancia la colaboración de agentes *más especializados con perfiles profesionales concretos*. Además, los profesores resaltan que, para que la intervención tenga éxito, estos profesionales deben realizar actuaciones de forma coordinada entre ellos mismos, con *el tutor y la familia*.

En cuanto a los agentes a los que hacen mención los profesores, destacan dentro del Departamento de Orientación, el orientador y el psicólogo, como profesionales que planifican intervenciones dirigidas a la diversidad del alumnado y a la atención de la particularidad de cada caso. A este grupo de perfiles se añaden otros *externos*, como es la figura del trabajador social.

Otro aspecto importante, en la Intervención ante casos de FE, es la necesidad de plantear estrategias, actividades y herramientas *orientadas al alumno o grupo de alumnos* de manera *personalizada e individualizada*, tomando en consideración sus intereses y aficiones en base a un diagnóstico real. Asimismo, es destacable el *rigor y la sistematicidad* que predomina en la descripción que realizan

de estas medidas. Aunque los profesores matizan que la eficacia de su aplicabilidad se basa en experiencias anteriores a su puesta en práctica y no tanto en su validez científica. Además, subrayan que, para intervenir ante casos de FE, suelen adaptarlas en función de las *peculiaridades académicas y personales* de cada grupo de alumnos, incidiendo en que es preciso desarrollarlas especialmente en *el inicio de la etapa* de la E.S.O. Al mismo tiempo, la Intervención ante casos de FE, no está exenta de *dificultades* asociadas a la disponibilidad del tiempo en el aula y al elevado número de alumnos por grupo.

Como conclusión, la Intervención ante casos de FE requiere, por un lado, de la participación multidisciplinar coordinada entre perfiles profesionales especializados, tanto internos como externos al centro educativo. Por otro lado, se acentúa la importancia de atender de manera personalizada al *alumno* a partir de un diagnóstico previo. Esto requiere también del empleo de actividades y medidas reconocidas como exitosas por parte de los profesores en intervenciones previas.

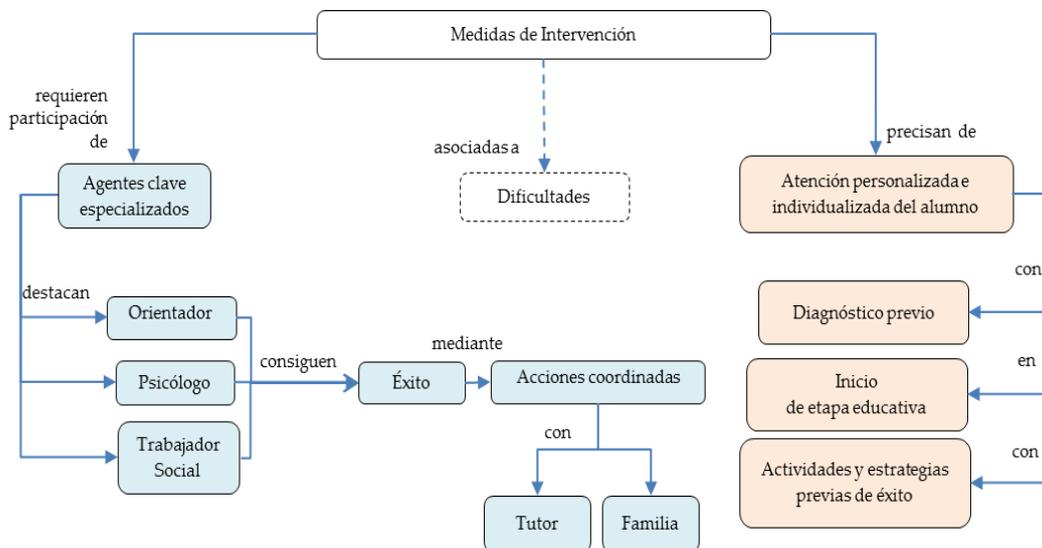


Figura 29. Interpretación relacional de las medidas de Intervención en el abordaje del FE

### **6.3.11 Elementos transversales en el desempeño docente para hacer frente al Fracaso Escolar. Perspectiva Descriptiva.**

#### *6.3.11.1 Asumir un adecuado grado de responsabilidad e implicación docente.*

El primer elemento transversal en el que todos los profesores entrevistados coinciden es la necesidad de asumir un adecuado grado de responsabilidad e implicación personal y colectivo, junto a todos los agentes que participan de alguna manera del Sistema Educativo, ante el fenómeno del FE. Para avanzar en esta idea se proponen una serie de *condiciones claves*:

- Adaptación de los docentes a los nuevos perfiles emergentes de alumnos.
- Elaboración de leyes educativas consensuadas a partir de las necesidades de los docentes y de los alumnos.
- Planteamiento de itinerarios académicos heterogéneos con flexibilización e individualización de la enseñanza.
- Aplicación de métodos de aprendizaje y de recuperación personalizados e individualizados para estudiantes con dificultades, que sean trabajados principalmente en el aula.
- Empleo adecuado de los fondos públicos destinados a Educación con un adecuado compromiso e implicación docente.
- Desarrollo de estrategias preventivas de supervisión de estos alumnos, desde principio de curso.

Asimismo, se afirma que, este desempeño docente orientado a contribuir a la superación del FE, encuentra las siguientes *dificultades*:

- Carencias formativas en estrategias de detección y de diagnóstico ante casos de FE.
- Desbordamiento de funciones y tareas para atender a la diversidad.
- Distanciamiento entre la teoría y la práctica que el alumno necesita.
- Profesores con años de experiencia aferrados a metodologías obsoletas.
- Escasez de tiempo disponible para cumplir con las programaciones exigidas.
- Altas exigencias de las familias respecto a la formación que deben tener los docentes en diversidad de temas.
- Existencia de normativas inoperantes y transitorias que no favorecen la estabilidad del Sistema Educativo.

- Excesiva burocratización del desempeño docente.
- Devaluación de la autoridad docente.
- Incremento de los casos de alumnos que presentan carencias en hábitos de estudio adecuados.

#### *6.3.11.2 Formarse y aprender continuamente en innovación e investigación educativa.*

Los profesores consideran este elemento de forma prioritaria e indispensable para hacer frente al FE. De hecho, se atribuye la escasa formación inicial del profesorado como una de sus causas. Por otro lado, existe consenso en afirmar que lo deseable en su desempeño académico sería:

- Intercambiar experiencias prácticas entre profesores de Educación Primaria, Secundaria y Universidad.
- Incluir la presencia de dos profesores en el aula.
- Revisar de manera constante las metodologías empleadas.
- Establecer programas de formación continua en temáticas como las que siguen:
  - Estrategias metodológicas y psicopedagógicas prácticas y eficaces sobre prevención e intervención ante casos de FE que atiendan a la diversidad del aula.
  - Las Tics, con especial hincapié en el empleo de blogs como herramienta de comunicación del docente y plataformas educativas digitales.
- Participar en proyectos educativos europeos.
- Incrementar el apoyo de la Administración respecto a la investigación docente.

#### *6.3.11.3 Mantener un contacto continuado y de colaboración con las familias.*

Igualmente, mantener un contacto continuado y de colaboración con las familias resulta esencial, aunque los profesores matizan que la figura del tutor es clave en esta tarea. Del mismo modo, se describen una serie de condiciones que deben complementarse con esta medida:

- Supervisión continua del alumno en el entorno familiar.
- Fortalecimiento de los vínculos familiares.

- Consideración del contexto personal y familiar de cada alumno previo a la intervención.

En la misma línea, se advierten una *serie de dificultades* relacionadas con el ámbito familiar y que afectan directamente al FE:

- Escaso compromiso de las familias con el centro educativo.
- Ausencia de autoridad de los padres de los alumnos que conduce a los primeros a delegar su responsabilidad exclusivamente en los docentes.
- Bajas expectativas hacia el desempeño académico de sus hijos.
- Desestructuración familiar.

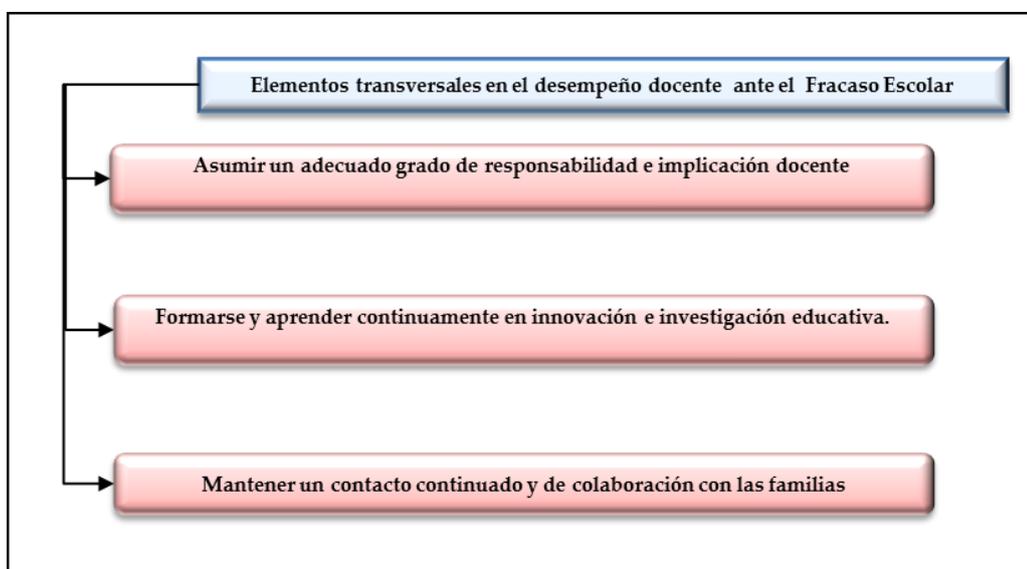


Figura 30. Descripción de los elementos transversales de abordaje del FE

En esta investigación se consideran una serie de elementos transversales, inherentes al desempeño académico del docente para hacer frente al FE. Para la mayoría de los profesores entrevistados los más importantes son: asumir un adecuado grado de responsabilidad e implicación docente; (CACONCNSCEP1: *“El grado de responsabilidad del profesor debe ser muy alto, pues de nosotros depende en gran medida que los alumnos puedan dejar atrás el FE. Los alumnos con FE superarán su situación o la podrán mejorar en función de cómo nosotros, enfoquemos el método de su recuperación y aprendizaje. Es necesario ayudarles a madurar, en este sentido no está todo en los recursos económicos que te ofrezca el centro o el Ministerio, en mi opinión depende también del grado de implicación y de inventiva que tú pongas en tu trabajo para que los*

niños aprendan”) (p.249), formarse y aprender continuamente en innovación e investigación educativa; (CARTIESJEEP2: “Para mí es uno de los aspectos más importantes que inciden en la no detección del FE y, en el tratamiento de este, se encuentra en la formación inicial del profesorado, en este caso de E.S.O. Este profesorado está sobradamente preparado en contenidos teóricos y academicistas para impartir su especialidad, pero carece totalmente de formación psicológica, pedagógica y didáctica para desarrollar su labor en estas edades”) (p.252) y, mantener un contacto continuado y de colaboración con las familias; es básico y fundamental; (MUE1IESLFLOTE1P2: “Esta atención es prioritaria. Las familias aportan muchísimo al docente. Hay mucho que mejorar. Son tus socios con respecto al alumno. Tienen el mismo objetivo, que es el alumno. Que los padres acudan al centro, aunque sus hijos vayan bien. Debe haber acercamiento al centro. Que los padres vean que son útiles, que se cuenta con ellos”) (p.262).

De forma complementaria a estos elementos, añaden condiciones esenciales para avanzar ante el FE; (ALE2IESFSEP2: “Debe haber una ley que apoye al profesor de enseñanzas medias a investigar [...]. Y si hay FE con estos alumnos trabajar en coordinación con la Universidad esto sería la solución”) (p.257), (MUE1IESLFLOTE1P2: “Constantemente es necesario replantearse que podemos mejorar. Lo ideal es estar también conectados todos los profesionales de forma colaborativa. Pero la gente no tiene ganas de esto. Esto tendría que estar establecido para una mejor coordinación. Incluso intercambiar cosas que haces o no haces en las clases. La administración se debe concienciar también mucho en esto”) (p.255) e igualmente describen las dificultades más condicionantes para lograrlo; (MOLE1IESFDGEP2: “Yo he vivido situaciones de fracaso, hay que aceptarlo humildemente. Hay fracasos individuales. Hay chavales que no responden a nada, y no hay ninguna medida adecuada porque el sistema no prevé. Hay casos con los que no puedes hacer nada”) (p.245), (MUE1CONCSVFEP2: “Tenemos una parte de responsabilidad, por no haber detectado el problema o por no tener las herramientas para intervenir. Cuanta más información mejor para diagnosticar a un alumno. Tenemos muchos contenidos en la materia, pero ¿algunas veces como los trabajamos de forma práctica?, esto es necesario y no da tiempo”) (p.242).

### **6.3.12 Elementos transversales en el desempeño docente para hacer frente al Fracaso Escolar. Perspectiva Interpretativa y Relacional.**

En la fundamentación teórica de este trabajo, afirmamos que el docente se configura como *agente clave* en el abordaje del fenómeno del FE. De los resultados extraídos tras el análisis de los discursos, se desprende el reconocimiento de que, en su desempeño profesional, existen una serie de elementos transversales que deben ser considerados en su práctica habitual de forma prioritaria y que son esenciales desde el momento en el que se gesta el fenómeno.

Uno de los elementos transversales que se extraen del análisis, es la *asunción de responsabilidad*. En este sentido, los profesores consideran que es necesario asumir la propia responsabilidad y, a la vez, establecer mecanismos de corresponsabilidad entre todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, contraer este compromiso queda supeditado a una serie de factores que dependen, tanto del docente, como de otros agentes externos implicados. Del mismo modo, manifiestan que, para poder asumir esta responsabilidad, es preciso superar múltiples dificultades atribuibles a la propia praxis docente, a la Administración educativa, a las familias y al perfil de los alumnos.

Otro de los elementos transversales que forman parte del desempeño docente para hacer frente al FE es, la *formación docente*. Así, los profesores entrevistados, revelan la importancia de la formación inicial, desde el mismo momento en el que comienza su carrera docente. Esta formación debe sustentarse en la investigación basada en la acción docente, donde prime la experiencia práctica en contacto con la realidad educativa, a través del intercambio de experiencias a distintos niveles.

Finalmente, *mantener un contacto continuado con las familias*, se identifica como otro de los elementos transversales para el adecuado desempeño docente en aras a hacer frente al FE, aunque los profesores canalizan esta tarea principalmente a través de la figura del *tutor*. Para que este contacto con las familias sea efectivo, se deben cumplir determinadas condiciones que, casualmente coinciden con aquellas dificultades que identifican a la hora de buscar el apoyo del ámbito familiar para afrontar el fenómeno del FE.

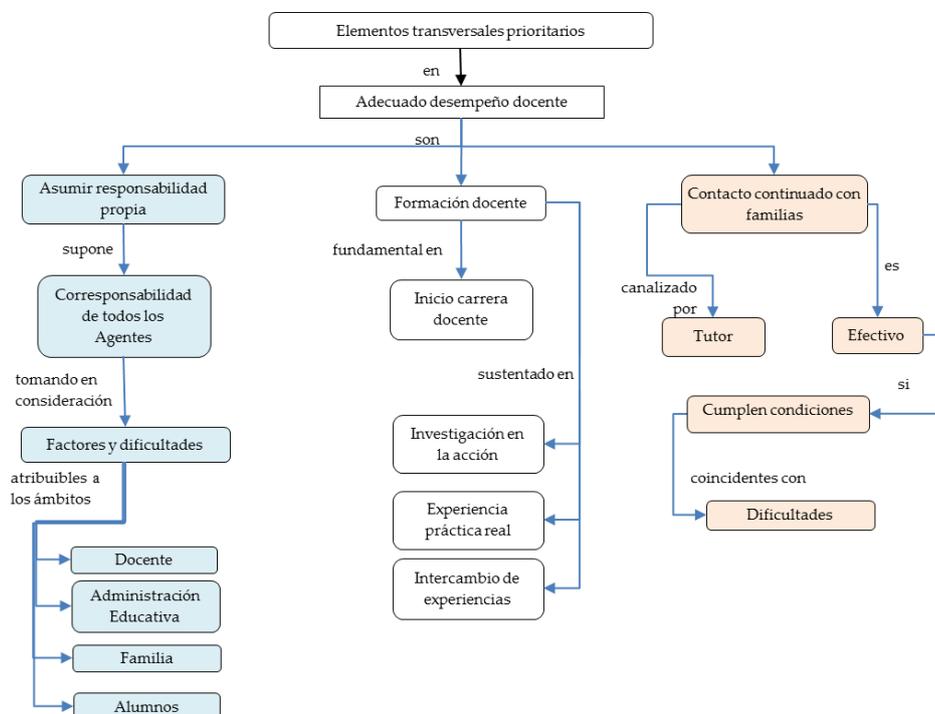


Figura 31. Interpretación relacional de los elementos transversales de abordaje del FE

#### 6.4 SÍNTESIS GLOBAL CONTRASTADA DE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA Y RELACIONAL.

De cada una de las interpretaciones anteriores se desprende que, en el abordaje del FE, participan determinados factores clave, patrones concurrentes y líneas directrices comunes a la mayoría de las Unidades de Análisis sujetas a interpretación.

El *primer factor* que hallamos es el *Carácter Complejo* que caracteriza el fenómeno del FE. Prueba de esta complejidad, es la gran variedad de vertientes y la amplia bibliografía con la que se relaciona (Aristimuño, 2015; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2012; Feito, 2015; Ritacco y Amores, 2016). Como decíamos en apartados anteriores de interpretación, su abordaje no es el resultado de una actividad que pretenda la homogeneidad de las actuaciones docentes, sino que requiere de la atención a las relaciones entre múltiples variables, estructuras y dinámicas interrelacionadas entre sí, pertenecientes a distintos planos y realidades. Por tanto, el FE se erige como una realidad cambiante y compleja que,

se encuentra inexorablemente bajo la influencia de un amplio abanico de condicionantes que lo determinan en menor o mayor medida (Longás, Cussó, De Querol, y Riera, 2016). Lejos de posturas simplistas, es necesario partir de diversas perspectivas relacionales para contemplarlo. De hecho, tal y como afirma Escudero (2005a), en el FE, es donde se fragua todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal confeccionan los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes. En consecuencia, abordarlo supone la comprensión de una realidad heterogénea compuesta por un cúmulo de dimensiones y circunstancias conectadas entre sí, inherentes a la práctica cotidiana del docente (Ayala et al., 2012).

El *segundo factor* es la asociación que se establece entre el abordaje del FE y la necesidad de *superar Dificultades*. Es decir, existe una asociación directa entre FE y dificultades. Esta valoración conlleva la comprensión del fenómeno separado de cualquier oportunidad o reto que enriquezca el aula. Se erige, por tanto, como una ruptura con los niveles de exigencia establecidos, poniendo en evidencia las debilidades del alumno. No en vano, los discursos en torno al FE se ligan a dificultades de aprendizaje, problemas personales relacionados con el entorno familiar, e incluso al fracaso de un Sistema Educativo que se estrella y que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a las necesidades de sus estudiantes (Ritacco y Amores, 2016). En suma, FE y dificultades emergen como una entidad única, que se vincula también a la valoración negativa que los profesores hacen de los procesos y dimensiones implicados en su desarrollo. Esta consideración entraña el riesgo de reducir los propósitos y compromisos de la enseñanza, dificultando su propia razón de ser. A esto se añade, priorizar las carencias frente al éxito de la población a la que afecta, generando barreras durante todo su desarrollo (Balzano, 2002, Benito, 2009). Además, es interpretado como problema que en la mayoría de ocasiones escapa a su control como docentes. Esta apreciación se adhiere a su propia naturaleza y, le confiere dificultades a los distintos niveles y ámbitos en los que se desenvuelve, así como a los programas, mecanismos e instrumentos que se emplean para atenderlo. De igual manera, los múltiples inconvenientes que surgen en su abordaje son atribuibles directa o indirectamente al desempeño de los principales agentes involucrados en el fenómeno: familia, profesores, alumnos y Sistema Educativo. De aquí, que diversos autores ratifiquen que el reto para abordar esta

problemática deba construirse en base a la coordinación de los diferentes agentes implicados y no por separado (Cernadas y Pérez-Marsó, 2014; Miñaca y Hervás, 2013).

Un *tercer factor*, que emerge de las interpretaciones y, que adquiere entidad en sí mismo, es el *Carácter Multifactorial* con el que se asocia el FE. Comprenderlo no supone atender a un solo factor, variable o dimensión, sino que requiere de la atención a diferentes elementos incardinados en ámbitos diversos, como los personales, educativos o sociales. Abordar el FE precisa de interpretaciones multidimensionales que ayuden a explicar la complejidad del fenómeno. La multifactorialidad por la que se ve afectado, es el resultado de un cúmulo de circunstancias en las que intervienen diversas variables, que le confieren al mismo tiempo un carácter dinámico y diverso (Cantón y García-Martín, 2016; Márquez, 2016). Su abordaje previo, requiere por tanto de un enfoque multidimensional que considere los diversos contextos (personal, escolar y social) desde los que se gesta. En este sentido, entenderlo como un proceso multicausal, invita no sólo a considerar el estado de la escuela y sus actores, sino también su funcionamiento como parte de las dinámicas sociales y políticas, es decir, a partir de sus relaciones con la sociedad en su proceso de transformación y cambio. Bajo estas premisas, es preciso reconocerlo tanto en los niveles macroestructurales como en los microestructurales en los que se configuran las distintas prácticas y escenarios educativos (Calero et al., 2010; Lara-García et al., 2014). En consecuencia, debe ser analizado considerando un amplio abanico de factores, condiciones y estructuras, asociados al mismo tiempo a los principales agentes implicados en su desarrollo.

Un *cuarto factor* que se desprende de las interpretaciones, es la necesidad de *participación de todos los agentes* implicados en el abordaje del FE. Este fenómeno, no puede entenderse de manera aislada, sino que merece ser examinado a partir de la implicación multidisciplinar y coordinada de todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se señalan como principales agentes de influencia, la familia, los profesores, los alumnos y el Sistema Educativo. A su vez, como todo proceso social, se configura a partir de prácticas sociales que resultan subsidiarias de los sistemas representacionales de los actores involucrados en su proceso de gestación. Sin embargo, determinados procedimientos o parcelas de actuación en ese abordaje, precisan del protagonismo especial de profesionales o agentes específicos como puede ser, la

figura del tutor en los procesos de Detección Precoz, o el orientador, el psicólogo, y el trabajador social en el ámbito de la Intervención. Finalmente, se erigen, sin prescindir de las consideraciones anteriores, la familia y la figura del tutor como agentes claves en todas ellas. Todos ellos se convierten en elementos esenciales, que contribuyen al éxito de los procesos y acciones que se asocian al FE (Cernadas y Pérez-Marsó, 2014; Pérez-Rubio, 2007). Al mismo tiempo, se hace necesario superar una serie de dificultades y de condiciones que quedan supeditadas a su desempeño personal y profesional. Se confirma, por tanto, el peso del factor humano, así como el grado de corresponsabilidad que debe existir entre cada uno de los agentes mencionados de cara a afrontar el fenómeno. El FE, como proceso que demanda evolucionar, debe nutrirse de las prácticas y acciones desarrolladas por cada uno de los actores implicados (González, 2002). Significa, en suma, la necesidad de involucrar tanto a las familias como a otros agentes clave en el proceso, de modo que garanticen el éxito educativo de los alumnos (Arellano y Peralta, 2015; Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015).

Finalmente, hayamos un quinto factor relacionado con las interpretaciones anteriores y que hace mención al *reconocimiento de un Contexto Educativo* en general poco favorecedor en la aplicación, ejecución o desarrollo de acciones orientadas a hacerle frente al FE. Es una constante las alusiones que se hacen al Contexto Educativo como limitador de las actuaciones docentes en materia de FE, materializadas en las dificultades planteadas en párrafos anteriores. Son recurrentes las evocaciones que realizan los docentes al Sistema Educativo y a su estructuración, al contexto socioeconómico, administrativo y organizativo, a los entornos y circunstancias de la realidad educativa, en términos limitantes para el ejercicio de iniciativas que anticipan o frenan las consecuencias indeseables del FE (Coll y Montero, 2008; Escudero y Martínez, 2012). Se reafirma la función social de la escuela a través de un currículo y una organización escolar al servicio de la didáctica, aunque lamentablemente, esta no parece ser la realidad de un Sistema Educativo que asegure un contexto motivador de aprendizaje y, que al mismo tiempo disminuya los riesgos de FE (Márquez, 2016).

Los profesores dejan constancia de su insatisfacción en lo que concierne al ámbito educativo, realizando atribuciones continuas sobre sus disfunciones, enumerando diversas variables y condiciones que son inherentes a él, organizadas bajo un manto de circunstancias difíciles de resolver. En este sentido,

el alcance del FE, no solo llega a los alumnos afectados, sino que constituye un problema dentro de la escuela como institución social y educativa. Comprendido como concepto multidimensional y complejo, estructural y dinámico, se convierte en una realidad que nace y se hace en el contexto educativo y, se origina a partir de las relaciones entre este y los alumnos. Prueba de ello es el malestar docente e institucional que siembra, así como las implicaciones negativas que conlleva (Fernández-Enguita et al., 2010). En suma, se confirma el *Contexto Educativo* como un elemento transversal fuertemente ligado al FE. Se convierte por tanto, en el escenario a través del que se gesta la heterogeneidad de realidades y situaciones que lo fabrican, siendo el caldo de cultivo de secuelas a nivel social y personal (Escudero, 2005a; Escudero, 2009; Fernández-Enguita, 2011; González, 2010; Muntaner, 2014).

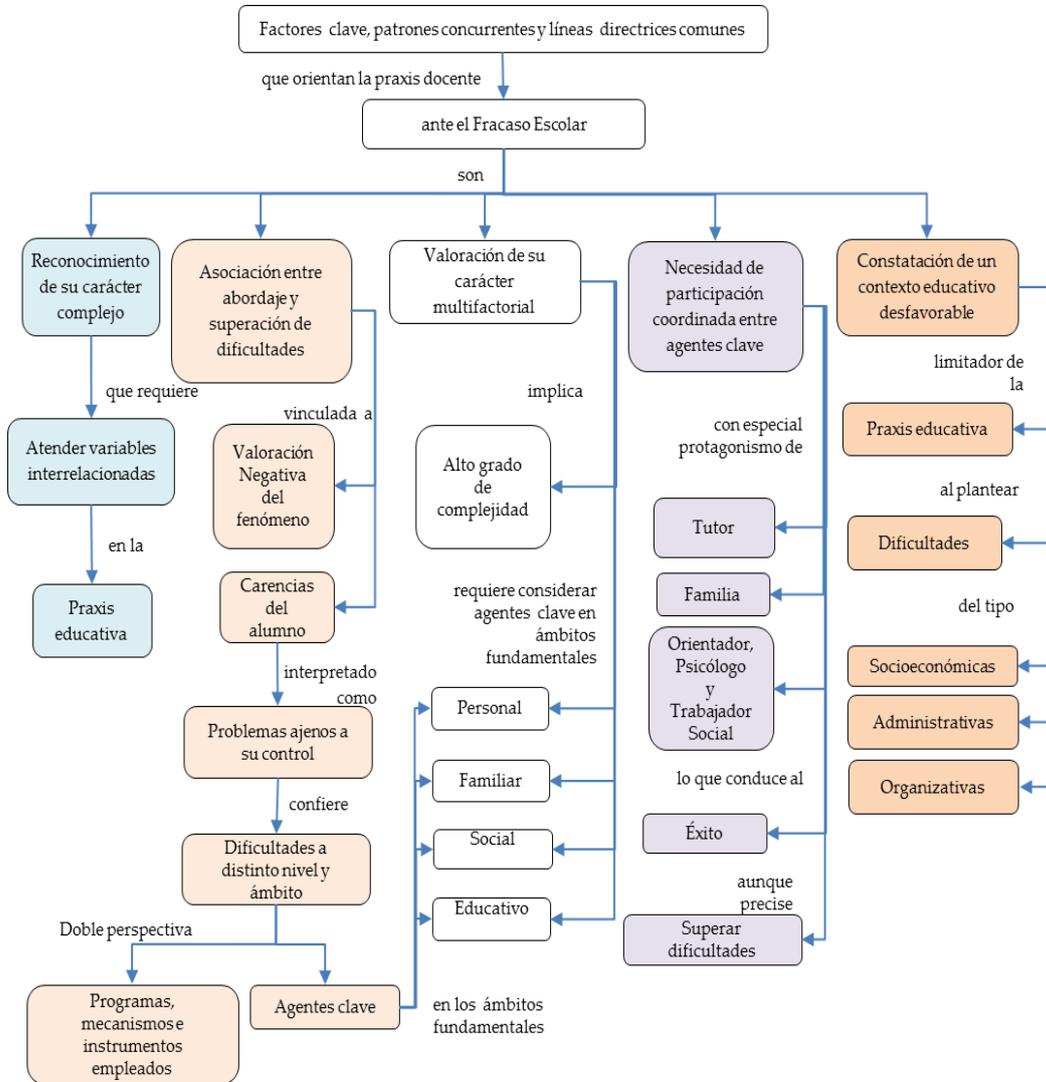


Figura 32. Síntesis global de la perspectiva Interpretativa y Relacional

### 6.5 ANÁLISIS DOCUMENTAL DE RECURSOS Y MATERIALES.

En este último apartado, con el objetivo de avanzar en la comprensión de la realidad educativa estudiada, se muestra el resultado del Análisis Documental de los recursos y materiales que aportan los profesores entrevistados y que afirman emplear en su desempeño académico para abordar el FE. La necesidad de introducir esta técnica, junto al Análisis del Contexto y del Contenido de las entrevistas emerge como en los casos anteriores, de las premisas de rigor que exige la metodología cualitativa y el enfoque narrativo empleado. Para el Análisis Documental se aplican sistemáticamente las fases que se describen a continuación (Bisquerra, 2014):

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido del material seleccionado, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales con el objetivo de identificar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

El Análisis Documental trata de aportar evidencias de tipo práctico acerca de cuáles son las actividades y metodologías que los profesores consideran válidas y, por tanto, eficaces para intervenir ante casos de FE, tras haberlas puesto en práctica, así como sobre los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta su entorno más cercano.

Para ello, los diferentes recursos y documentos analizados, se clasifican en función de su orientación hacia casos que muestran identificadores propios del FE. Los criterios aplicados para su descripción y análisis giran en torno a la Competencia Curricular que desarrollan, Objetivo que persiguen, Carácter didáctico, Tipo de documento o recurso, Soporte y otras Observaciones.

A continuación, se detalla en la siguiente tabla, el Análisis Documental realizado en relación a las *actividades y metodologías* empleadas por los profesores ante casos de FE:

Tabla 58.

*Análisis de actividades y metodologías orientadas a casos de FE.*

Competencia curricular	Objetivo que persigue	Carác. Didáct.	Tipo de documento o recurso	Soporte	Observaciones
<b>Competencias sociales y cívicas:</b> Comprender conceptos de igualdad entre diferentes grupos étnicos o culturales.	Desarrollar la motivación. Fomentar el trabajo en equipo.	Sí	Guión de entrevistas a organismos e instituciones.	Papel impreso	Documentos y recursos atractivos y motivadores.
<b>Conciencia y expresiones culturales:</b> Desarrollar iniciativa, imaginación y creatividad.	Motivar a los alumnos en la adquisición de contenidos curriculares y reforzar la atención.		Escenarios reales adaptados al nivel curricular de los alumnos.	Físico/real.	
<b>Comunicación lingüística:</b> Escuchar con atención, adaptando la respuesta a la situación. Trabajar vocabulario y gramática, comprender distintos tipos de textos.			Materiales reales sobre contenidos curriculares y personajes para dramatizar.		
		No	Planillas con historias inacabadas, búsqueda de semejanzas, lógica, adivinanzas y crucigramas.	Papel impreso	Documentos con ausencia de estructura lógica.
<b>Aprender a aprender:</b> Tener la necesidad y la curiosidad de aprender. (Diversificación Curricular).	Integración en el aula	Sí	Unidades didácticas con contenidos curriculares adaptados.	Digital.	Documentos estructurados con imágenes. Lenguaje sencillo.
	Fomentar el gusto por la lectura		Videos sobre lectura de un libro.		Recurso visual y atractivo.

En el Análisis Documental de los recursos y materiales *orientados a casos de FE*, las *competencias curriculares* que se desarrollan pretenden el acercamiento de los alumnos a los conceptos básicos del currículo, a la vez que se favorece en ellos la iniciativa, la creatividad y la capacidad investigadora. Se potencian las competencias comunicativas a través de la comprensión de gramática, vocabulario y textos de forma oral y escrita. Los *objetivos* que se persiguen, se basan en mejorar capacidades individuales relacionadas con la atención y la motivación, con el fin de generar un mayor interés hacia los contenidos curriculares. Además, se desarrollan destrezas orientadas a reforzar el hábito lector así como los trabajos en grupo y cooperativos.

En líneas generales, los recursos y materiales examinados tienen *carácter didáctico* y son variados en cuanto a su tipología. Su formato se sustenta principalmente en soportes escritos y materiales reales, existiendo una menor presencia del formato digital. En cuanto a las *observaciones* recogidas, se evidencia el matiz atractivo de los documentos y recursos analizados, además de mostrar una estructura sencilla y visualmente agradable. Destaca la dedicación de los entrevistados a enseñarlos, incidiendo en que aportan un mayor valor pedagógico los recursos elaborados en soporte físico y real, debido a que fomentan esencialmente habilidades manipulativas en los alumnos. Además, confirman que lo deseable es apoyar el empleo de estos materiales en el uso de las Tics, por ser cercanas a los intereses de sus alumnos.

En la siguiente tabla se presenta el Análisis Documental sobre las *actividades y metodologías* empleadas por los profesores ante casos que *no necesariamente* muestran identificadores propios de FE. Los criterios empleados para su análisis, son los mismos que los que se vinculan a alumnos de FE:

Tabla 59.

*Análisis de actividades y metodologías no orientadas a casos de FE.*

Competencia curricular	Objetivos que persiguen	Carácter didáctico	Tipo de documento o recurso	Soporte	Observaciones	
<b>Aprender a aprender:</b> Sentirse protagonista del proceso de aprendizaje.	Motivar en la adquisición de contenidos curriculares.	Sí	Guión de investigación interdisciplinar.	Físico/ Papel impreso.	Recursos prácticos, atractivos y motivadores. Empleo de imágenes.	
			<i>Webquest</i> de investigación	Digital: Blog		
	Animaciones multimedia interactivas.					
	Cuentos y poesías con imágenes.		Físico/ Papel impreso.			
Reforzar la atención.			Anuncio publicitario sobre un contenido curricular.	Digital: Blog		
Promover el pensamiento crítico.			Cómics sobre contenido curricular			
<b>Comunicación lingüística:</b> Expresarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas.	Desarrollar la imaginación.			Entrevistas a autores de libros.		Físico/ Papel impreso.
				Preguntas guiadas y vídeos a partir de un texto literario.		Digital: Blog
<b>Conciencia y Expresiones culturales:</b> aplicar diferentes habilidades de pensamiento.	Fomentar el gusto por la lectura.		Unidades didácticas adaptadas (Sistema Infusion).	Físico/ Papel impreso.		

En el Análisis Documental de los recursos y materiales orientados a casos que no necesariamente muestran identificadores de FE, las *competencias curriculares* desarrolladas son: Aprender a aprender, la Comunicación Lingüística y la Conciencia y Expresiones Culturales. Estas, se orientan a hacer que el alumno se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje, además de reforzar su autonomía en la resolución de tareas. Los profesores con el empleo de los documentos y recursos examinados, otorgan especial protagonismo a: la expresión oral y escrita, la búsqueda y procesamiento de la información, aplicar diferentes habilidades de pensamiento, así como desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad. En general, los *objetivos* que se persiguen se basan en fomentar habilidades, destrezas y actitudes, de modo que faciliten la adquisición de contenidos curriculares.

En este caso, los documentos y recursos analizados poseen valor didáctico, siendo el formato de presentación, en su mayoría, en soporte físico y en papel. Son materiales prácticos y motivadores, con una estructura visualmente ordenada, que adquieren carácter lúdico e interactivo mediante el empleo de blogs digitales. Por último, es importante señalar la predisposición de los profesores a facilitar su exploración en todo momento.

En la Tabla 60 se presenta el Análisis Documental de los recursos y materiales relacionados con los *mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos* que están orientados a casos que muestran identificadores de FE:

Tabla 60.

*Análisis Documental de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento orientado a casos de FE.*

Competencia curricular	Objetivo que persigue	Carácter didáctico	Tipo de Documento o Recurso	Soporte	Observaciones
<b>Aprender a aprender:</b> Estrategias de evaluación del proceso y del resultado.  Conocimiento de la disciplina.  Estrategias de planificación y resolución de una tarea.	Seguimiento continuo del alumno.	Sí	Rúbricas con indicadores que miden el nivel de competencia curricular en una materia.	Físico/Papel impreso.	Recurso bien elaborado y descriptivo.
	Facilitar el progreso y la adquisición de competencias curriculares del alumno.		Exámenes adaptados mixtos: tipo test, opción verdadero-falso, enlazar conceptos, preguntas de desarrollo, completar espacios en blanco.		Documento con epígrafes ordenados. Mapas conceptuales. Ilustrado con imágenes.
	Trabajar la motivación.		Preguntas guiadas sobre un texto y sobre el visionado de un documental.		Frasas con estructuras gramaticales sencillas.
	Fomentar la atención y la comprensión lectora.		Tablas de doble entrada con contenidos curriculares.		Documento descriptivo y motivador.

En el Análisis Documental de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento orientados a casos de FE, las *competencias curriculares* que se trabajan con los alumnos son esencialmente: Aprender a aprender y la Comunicación Lingüística. Los *objetivos* que se persiguen se orientan a familiarizarlos con los contenidos curriculares, reforzando la motivación, la atención y la comprensión lectora. El propósito es que los alumnos adquieran

progresivamente autonomía en su proceso de aprendizaje. En su mayoría, son documentos y recursos que adquieren valor didáctico por la variedad de alternativas propuestas para la evaluación. Se presentan preferentemente en soporte físico. En general, son recursos con estructura sencilla y ordenada, en los que destacan el uso de imágenes.

Finalmente, se describe en la siguiente tabla, el Análisis de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos que no están orientados a casos que muestran identificadores de FE:

Tabla 61.

*Análisis documental de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento no orientados a casos de FE.*

Competencia curricular	Objetivo que persigue	Carácter didáctico	Documento/ Recurso	Soporte	Observaciones
<b>Aprender a aprender:</b> Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está realizando.	Toma de conciencia del alumno de su proceso de aprendizaje.	Sí	Rúbrica de participación en foros.	Digital	Recursos ordenados y descriptivos. Ítems bien estructurados.
	Facilitar el progreso del alumno.		Rúbrica con ítems de autoevaluación sobre el aprendizaje de un contenido curricular	Físico/ Papel impreso.	
	Trabajar la motivación.		Ejercicios de extensión sobre un tema propuesto.	Físico/ Papel impreso.	

En este caso, del Análisis Documental de los recursos y materiales examinados, se desprende que, la competencia que se desarrolla en mayor medida es, Aprender a aprender. Los objetivos están orientados a fomentar que los alumnos adquieran conciencia de su propio proceso de aprendizaje, con la finalidad de que progresen académicamente en la adquisición de contenidos curriculares. El carácter didáctico de los instrumentos y herramientas analizados

reside en las múltiples opciones de evaluación y autoevaluación, siendo su presentación mayoritariamente en formato físico. Destaca la sistematicidad en los indicadores de los instrumentos de evaluación examinados.

En líneas generales, del Análisis Documental de los recursos y materiales relacionados con las actividades y metodologías validadas previamente, así como de los mecanismos de evaluación continua y control del rendimiento de los alumnos que se consideran eficaces para intervenir ante casos de FE, se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Se tuvo acceso mayoritariamente a recursos y materiales orientados a toda la población de alumnos, existiendo apenas diferenciación específica para casos de FE.
2. Se trabajan competencias, habilidades y destrezas que fundamentalmente fomentan el pensamiento crítico y la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los profesores argumentan en cuanto a los recursos y materiales aportados, que su éxito está sujeto a la variabilidad originada por el perfil de alumnos. Del mismo modo, es relevante el protagonismo otorgado a la necesidad de trabajar con materiales reales de forma práctica y cercana a la realidad del aula, así como apoyarse en el uso de las Tics.
4. Manifiestan la importancia de la evaluación continua ofreciendo múltiples opciones de recuperación.
5. Destaca la dedicación y la disponibilidad de los profesores a mostrar los recursos y materiales solicitados para el Análisis Documental.

## CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

### 7.1 CONCLUSIONES.

En cualquier estudio resulta imprescindible dedicar un apartado a la exposición de las conclusiones, puesto que permite mostrar los hallazgos más relevantes de forma clara y ordenada, relacionándolos con las hipótesis de partida.

Cabe mencionar que, la mayoría de veces, los resultados y conclusiones que se plantean respecto a un campo de estudio no resuelven en su totalidad los interrogantes que favorecieron su origen y desarrollo. Más aún, resultan provisionales y necesitados de profundización, sobre todo cuando emergen de una realidad amplia y compleja como la que nos ocupa.

Las conclusiones alcanzadas con la presente investigación se van a exponer atendiendo al objetivo planteado al inicio de la misma: *identificar, describir y valorar aquellas variables que son determinantes para la presencia del fenómeno del FE en la etapa educativa de la E.S.O., en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a partir del estudio de la bibliografía especializada en el tema, los testimonios narrados por los profesores que imparten docencia en esta etapa educativa, así como del análisis de los recursos didácticos que éstos últimos aportan*. De este objetivo general derivan otros específicos que sirven como base para establecer las hipótesis de partida. En adelante se presentan las conclusiones más relevantes tomando en consideración estas últimas:

**Hipótesis 1.** En la conceptualización del fenómeno del FE participan diversas variables y perspectivas que dificulta el establecimiento de un único significado universal y comúnmente aceptado.

1. Existe una dificultad generalizada para establecer un único significado para el fenómeno del FE, debido principalmente a su complejidad.
2. Su conceptualización se asocia, por orden de importancia, a variables individuales y contextuales.

3. Las variables individuales asociadas a la conceptualización del FE están relacionadas con carencias especialmente académicas, también sociales y, en menor medida, con su proyección profesional.
4. Las variables contextuales relacionadas con el concepto de FE se vinculan principalmente a dos grandes bloques de variables. Por orden de importancia y prioridad, un primer bloque se relaciona directamente con la familia. El segundo bloque, contiene el resto de variables que se organizan en torno a los ambientes escolares y sociales, el profesorado y el Sistema Educativo. Ambos bloques tienen en común la necesaria participación de determinados agentes con capacidad para ejercer una influencia directa sobre las mencionadas variables: familia, profesores, alumnos y Sistema Educativo.
5. La perspectiva conceptual que prevalece a la hora de significar el FE se centra en obviar en todo momento el factor *éxito escolar*.

**Hipótesis 2.** La presencia gradual y progresiva del fenómeno del FE en la trayectoria académica de los alumnos limita la posibilidad de determinar una ubicación temporal precisa y consensuada.

1. La presencia del FE en la trayectoria académica de los alumnos no posee un único carácter gradual y progresivo, sino que existe también un posicionamiento que confirma la existencia de momentos puntuales en los que se favorece su aparición. Se atribuye, por tanto, a la presencia del FE, un doble carácter: dinámico y estático.
2. El hecho de no adoptar un posicionamiento único ante la presencia temporal del fenómeno del FE en la trayectoria de los alumnos, genera dificultades manifiestas para establecer una ubicación temporal específica.
3. El carácter dinámico que adquiere el FE, se asocia con la evolución académica del alumno dentro del Sistema Educativo, como consecuencia de cambios de curso y etapas educativas.
4. Por otro lado, el carácter estático se vincula más, a la influencia de variables personales, familiares y sociales en momentos concretos y determinantes en la vida escolar.

**Hipótesis 3.** En los Centros de Educación Secundaria existen programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE, aunque presentan dificultades para diferenciarlos según su finalidad: prevención, detección o intervención. Por otro lado, su efectividad y adecuada implantación es irregular y dependiente de múltiples variables.

1. Se reconoce la existencia en los centros de Educación Secundaria de programas, mecanismos e instrumentos para el abordaje del FE.
2. Es posible diferenciar entre programas generales para el abordaje del FE y mecanismos e instrumentos para detectar de manera precoz las necesidades educativas en el aula.
3. Son los programas generales destinados al abordaje del FE, los únicos que traen asociada la dificultad para ser diferenciados según se destinen a la prevención, detección o intervención. Su efectividad y adecuada implantación depende de variables administrativas, personales, formativas y familiares, y no tanto a su aplicación.
4. Los mecanismos e instrumentos para detectar de manera precoz las necesidades educativas en el aula, son identificados y descritos fácilmente. Sin embargo, su grado de adecuación es ajeno al desempeño docente, vinculándose directamente con la superación de dificultades administrativas, formativas y organizativas.

**Hipótesis 4.** La delimitación y detalle específico entre medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE es posible cuando se presentan a priori de manera diferenciada, aunque su eficacia fluctúa en función del cumplimiento de determinadas condiciones para su implementación.

1. Es posible delimitar y detallar de modo específico las medidas orientadas a prevenir, detectar de manera precoz e intervenir ante el fenómeno del FE cuando se presentan a priori de manera diferenciada.
2. La eficacia de las medidas destinadas a la Prevención de casos de FE viene determinada por la superación de una serie de condiciones y dificultades de tipo administrativo, formativo y organizativo.

3. Por su parte, las medidas de Detección precoz ante casos de FE serán más eficaces si se atiende a su carácter multifactorial y se prioriza la presencia del factor humano.
4. Finalmente, las medidas de Intervención ante casos de FE serán eficaces si existe colaboración conjunta multidisciplinar y una atención personalizada e individualizada de cada alumno diagnosticado.

**Hipótesis 5.** Los elementos transversales que deben regir el desempeño docente para hacer frente al fenómeno del FE giran en torno al valor de la responsabilidad, la formación en innovación e investigación y la participación de las familias.

1. Se confirma la necesidad de que existan los elementos transversales mencionados (responsabilidad, formación en innovación e investigación y participación de las familias), aunque, para cada uno de ellos, se identifican diversos matices de cara a su adecuado cumplimiento.
2. El valor responsabilidad debe ser compartido por todos los agentes clave que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el principio del mismo. Igualmente, esta tarea conjunta, requiere atender a una serie de condiciones, así como superar determinadas dificultades.
3. La formación en innovación e investigación se considera esencialmente relevante al comienzo de la carrera docente. Se hace especial hincapié en que este tipo de formación debe estar basada en la investigación desde la práctica y el intercambio de experiencias cercanas a la realidad de las aulas. También se plantean dificultades para cumplir con este elemento relacionadas especialmente con la escasez de tiempo y recursos.
4. La participación de las familias, como contacto continuado y de colaboración, resulta igualmente esencial en el desempeño docente para hacer frente al fenómeno del FE, aunque esta tarea se atribuye directamente a la figura del tutor. Su efectividad exige corregir las carencias que suelen presentar las familias afectadas.

## 7.2 LIMITACIONES.

En este apartado se muestran las principales mejoras que podrían aplicarse a este estudio. Se exponen aquellos aspectos susceptibles de ser optimizados y que derivan de posibles omisiones y dificultades impuestas por el propio proceso investigador o por la idiosincrasia del tipo de metodología y técnicas empleadas. La finalidad de este apartado es facilitar a otros investigadores la reproducción de este mismo estudio en condiciones óptimas, así como orientar nuevas líneas y perspectivas futuras de investigación. En este sentido, en sucesivas experiencias de investigación afines sería deseable:

- a) Ampliar el perfil de los destinatarios añadiendo, junto al de los profesores de la E.S.O., el contraste con los discursos de alumnos y familias, así como de otros perfiles profesionales relacionados directamente con el fenómeno del FE. En esta primera aproximación, por motivos logísticos y organizativos en aras a garantizar la viabilidad de la investigación, se dio prioridad a aquellos agentes que, aunque la literatura considera clave, no han sido reconocidos suficientemente en el campo de estudio que nos ocupa.
- b) Incrementar cuantitativamente la muestra para elevar el índice de representación de la misma y cualitativamente tomando en consideración cada perfil: edad cronológica, género, contexto socioeconómico, origen cultural o tipo de titularidad del centro. El objetivo es elevar las posibilidades de réplica de este estudio. Esto supondría superar, en mayor o menor medida, las mismas dificultades a las que se tuvo que enfrentar el proceso investigador llevado a cabo, sobre todo relacionadas con la disponibilidad de la muestra para someterse a las entrevistas y al análisis de los documentos solicitados en el momento del estudio. No obstante, el criterio "saturación", tal como exige la metodología empleada, se cumplió con antelación al análisis del total de las entrevistas, por lo que no exigió la realización de un mayor número. Igualmente, la diferenciación entre perfiles, no se contempló desde un principio en el objetivo general formulado para esta investigación.

- c) Añadir otro instrumento de recogida de información, además de la Entrevista Semiestructurada en Profundidad y el Análisis Documental, con el objetivo de mejorar el nivel de Confirmabilidad y Credibilidad de los discursos, así como facilitar su constatación y evidencia a través de conductas y comportamientos directamente observables en la realidad. En el estudio que nos ocupa, no se consideró ético ni viable la utilización de instrumentos que pudieran generar suspicacias respecto a la hipotética intromisión en actuaciones observables por carecer de experiencias precedentes de este tipo. No obstante, sin la posibilidad viable y ética de recurrir a la experiencia práctica, los criterios de rigor se garantizan una vez se somete toda la información recogida a la validación por expertos. Igualmente se realiza una explicación pormenorizada del Contexto y del procedimiento seguido para el Análisis de los recursos y materiales documentales aportados por los docentes entrevistados.
- d) Incluir todas las áreas geográficas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para estar representada convenientemente, diferenciando también en función del tipo de titularidad de los centros, para lo que sería preciso superar los problemas de accesibilidad a los mismos que sufrió este estudio.
- e) Seleccionar previamente a profesionales o investigadores expertos en la implementación de los instrumentos de recogida de información previstos para la investigación, con el objetivo de reducir posibles sesgos en la información adquirida. Para el trabajo de campo que se presenta, la entrevistadora se entrenó en el manejo de la entrevista como técnica de recogida de información con el fin de ahondar en los discursos de los profesores de forma sistemática, así como en el conocimiento preciso de los mecanismos esenciales de este instrumento.

### 7.3 PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Los aspectos de mejora expuestos en el apartado anterior, derivan en otras vías de estudio y posibles perspectivas futuras que, de ser desarrolladas, podrían completar y cubrir campos relacionados con el objeto de investigación. En este sentido podría considerarse las siguientes líneas y perspectivas futuras de investigación:

- i. Indagar sobre los discursos de alumnos, familias, agentes especializados responsables de ejecutar los mecanismos, programas, servicios y recursos en el abordaje del FE, otros perfiles profesionales relacionados con este fenómeno, así como sobre los discursos procedentes de profesores de otras etapas educativas distintas a la Educación Secundaria.
- ii. Explorar otras alternativas de análisis que incluyan la intersección de los discursos y materiales aportados por la muestra en función de las variables que definen sus diferentes perfiles: edad cronológica, género, contexto socioeconómico, origen cultural o tipo de titularidad del centro.
- iii. Examinar la posibilidad de lograr otros resultados diferentes a los obtenidos en este estudio, derivados de la incorporación al mismo de todas las áreas geográficas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y todos los tipos de titularidad de los centros.
- iv. Sondear en profundidad la incidencia de las etapas educativas precedentes y posteriores a la E.S.O. en la gestación, evolución y consecuencias académicas del fenómeno del FE en los alumnos.
- v. Averiguar el impacto que tiene el fenómeno del FE en la configuración del proyecto de vida académica, social y laboral de los alumnos.
- vi. Estudiar las posibles interacciones entre las expectativas educativas del entorno próximo del alumno y la aparición del FE.



**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, E., Monistrol, O., Altarribas, E., y Paredes, A. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13(1), 32-40. Recuperado de [http://www.index-f.com/campus/ebe/ebe3/ebe\\_revision\\_critica\\_ec.pdf](http://www.index-f.com/campus/ebe/ebe3/ebe_revision_critica_ec.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *El Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea Editorial.
- Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza interuniversitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 12-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/88/85>
- Almeida, E. P. y Ramos, F. (1992). *El fracaso y el abandono escolar*. Lisboa: Ministerio de Educación: Gabinete de Estudios y Planificación.
- Álvarez-Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4438#.WLnY3PnhDIU>
- Álvarez, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164827.pdf>
- Álvarez, P. (6 de diciembre de 2016). *Informe PISA. La educación española se estanca en Ciencias y Matemáticas y mejora levemente en Lectura*. Recuperado de [http://politica.elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480950645\\_168779.html](http://politica.elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480950645_168779.html)
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art7.pdf>

- Amores, F. J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 15, 41-60. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/654/617>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. y Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 399-402. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/257713709\\_The\\_relationship\\_between\\_academic\\_motivation\\_and\\_academic\\_achievement\\_students](https://www.researchgate.net/publication/257713709_The_relationship_between_academic_motivation_and_academic_achievement_students)
- Ander-Egg, E. (1971). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Andrés, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4218606.pdf>
- Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- Aranguren, J. L. (1981). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Araque, N. (2008) El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970). *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 427-446. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220427A>
- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329719>
- Arias, F. (1997). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.

- Aristimuño, A. (2015). El Fracaso Escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art6.html>
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/22/138>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/97/82>
- Artavia-Aguilar, C. V. y Campos-Hernández, L. R. (2016). Diversidad: Una mirada desde las concepciones del colectivo profesional en orientación. Retos y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-16. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/rt/printerFriendly/7282/9896>
- Artavia-Aguilar, C. V. y Fallas, M. A. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare*, 16, 47-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704005.pdf>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Atkins, L. y Flint, K. (2015). Nothing changes: perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research*, 13(1), 35-48. Recuperado de [http://nrl.northumbria.ac.uk/21934/1/5655\\_Atkins\\_and\\_Flint\\_Final.pdf](http://nrl.northumbria.ac.uk/21934/1/5655_Atkins_and_Flint_Final.pdf)

- Ayala, C. L., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre la administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-219. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201208.pdf?documentId=0901e72b81426f65>
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=271848>
- Barba-Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barba-Martín, R., Barba, J. J. y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 161-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329067.pdf>
- Barberá, E., Badía, A. y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Barbero, M. I., Holgado, F. P., Vila, E. y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19(3), 413-421. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3379.pdf>
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. París: PUF.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764537>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage.
- Bazeley, P. y Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo (2nd ed.)*. London: Sage.

- Bedoya, O. I. (2003). *Las competencias: una nueva emergencia de nuestro tiempo*. En *Compilación Asuntos Varios* (pp.9-21). Bogotá: Editorial Marín Vieco.
- Beltrán, J., Hernández, F. y Montané, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: Una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 53-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004806.pdf>
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7), 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348\\_21.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348_21.html)
- Benito, P. J., Díaz, V., Calderón, F. J., Peinado, A. B., Martín, C., Álvarez, M. y Pérez, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), 2-11. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n6a07.pdf>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp.222-261). Madrid: Editorial Fragua.
- Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI? Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*, 32(4), 1-16. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf)
- Bisquerra, R. (2002). La Educación Emocional: Estrategias para el Desarrollo de Competencias Emocionales. *Letras del Deusto*, 32(95), 45-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=251397>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 21(1)*, 8-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, N. y Rodríguez-Martínez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students. *Infancia y Aprendizaje, 38(3)*, 542-568. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159975>
- Bohm, W. (1987). La imagen del maestro a través de la historia. *Revista de Educación, 284*, 5-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18591>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 10(24)*, 93-123. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12*, 13-30. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2)*, 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(3)*, 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Borzzone, A. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Botía, A. B. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Fórum Aragón. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7, 9-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218545>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Bufarais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de Trabajo 83/2006. Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 225-256. Recuperado [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf)
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medidos en PISA-2003. *Hacienda Pública Española/ Revista de Economía Pública*, 183(4), 33-66. Recuperado [http://www.ief.es/documentos/investigacion/seminarios/economia\\_publica/2009\\_22Abril\\_art.pdf](http://www.ief.es/documentos/investigacion/seminarios/economia_publica/2009_22Abril_art.pdf)
- Calero, J., Escardíbul, J. O. y Choi, Á. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de Pisa-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-103. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7578>

- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966160>
- Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el Sistema Educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación Educativa. CIDE. Recuperado de [http://www.oei.es/pdf2/desigualdades\\_socioeduc\\_espana.pdf](http://www.oei.es/pdf2/desigualdades_socioeduc_espana.pdf)
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol14num1/art3.htm>
- Cantón, I. y García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 119-132. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Capdevilla, A. y Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/253261/191671>
- Carabaña, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el Fracaso Escolar. *Cuadernos de información económica*, 180, 131-139. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2006/jcarabana.pdf>
- Carabaña, J. (2012). Debilidades de Pisa y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En M. Puelles (Ed.), *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Del fracaso al éxito escolar (pp.155-181). Madrid: Wolters Kluwer.

- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2015). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, 4(2), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>
- Cardona Ossa, G. (2008). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15(2). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm>
- Cardoso, H. A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257227>
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada-Grounded theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Ed. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Castaño, R. (2010). El curriculum y la Atención a la Diversidad en las etapas de educación básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Revista Educativa Digital, Hekademos*, 6, 5-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286946>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91612102.pdf>
- Cerezo, T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Recuperado de [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art\\_3\\_31.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_31.pdf)

- Cernadas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del Fracaso Escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2014.1.1.8/21>
- Cobo-Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Revista Zer*, 14(27), 295-318. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636>
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2009). *Un pacto de Estado para mejorar la educación en el Estado Autónomico*. Madrid. Recuperado de <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/PACTO%20DE%20ESTADO.pdf>
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. En M. De Puelles (Coord.), *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. Del fracaso al éxito escolar* (pp.273-330). Madrid: Wolters Kluwers.
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la Investigación. Revista electrónica Universidad de Jaén*, 1-18. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>
- Coll, C. y Montero, C. (2008). *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades*. Madrid-Morata: Psicología de la educación virtual.
- Comellas, M. J. (1997). *Las habilidades básicas del aprendizaje*. Barcelona: EUB
- Comisión de las Comunidades Europeas (noviembre de 2003). *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Educación y formación 2010*. Comunicación de la Comisión. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com\\_2003\\_685-a1\\_23013\\_es.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com_2003_685-a1_23013_es.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas (diciembre de 2008). *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité

- Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (marzo de 2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación de la Comisión. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (noviembre de 2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0669:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2015). *Monitor de la Educación y la Formación de 2015*. España. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_es.pdf)
- Comisión Europea (2016). *Monitor de la educación y la formación de 2016*. España. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-es\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-es_es.pdf)
- Consejería de Educación y Universidades (2016a). *Decálogo de Consejos para el Curso Escolar 2015-2016*. Región de Murcia. Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/102/DECLOGOCONSEJOSPADRESCURSO1516.pdf>
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes (6 de diciembre de 2016b). *La Región mejora en todas las áreas del informe PISA 2015 y es una de las que más crece en puntuación*. Recuperado de [http://www.educarm.es/home?p\\_p\\_id=educarm2noticias\\_WAR\\_educarm2noticiasportlet&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_educarm2noticias\\_WAR\\_educarm2noticiasportlet\\_id](http://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2noticias_WAR_educarm2noticiasportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_educarm2noticias_WAR_educarm2noticiasportlet_id)

Noticia=9816&\_educarm2noticias\_WAR\_educarm2noticiasportlet\_ampliado=S&idNoticia=9857

Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2016c). *I y II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar*. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=26442&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m23581](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=26442&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m23581)

Consejo Económico y Social (2009). *Informe Sistema Educativo y Capital Humano*. Número 1/2009. Madrid: Colección Informes. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>

Consejo Económico y Social (2015). *Informe Competencias profesionales y empleabilidad*. 3/2015. Recuperado de <http://www.ces.es/de/informes>

Consejo Escolar del Estado (2014). *Escuelas de éxito*. Características y experiencias. *Participación Educativa, Segunda Época*, 3(4), número extraordinario. Recuperado de [http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art\\_encuentro\\_cescolares.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_encuentro_cescolares.pdf)

Consejo Europeo de Barcelona (Marzo de 2002). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf)

Consejo Europeo de Lisboa (Marzo de 2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/normativa/conclusiones2000.pdf?documentId=0901e72b806a677d>

Cordero, J. M., Crespo, E., Pedraja, F. y Santín González, D. (2011). Exploring educational efficiency divergences across Spanish regions in PISA 2006. *Revista de Economía Aplicada*, 57(19), 117-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/969/96922243005/>

Correia, T. S. (2003). *O Insucesso Escolar no Ensino Superior, Estudo de Caso: os Alunos de Licenciatura que se Dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico*. Tesis de licenciatura en Sociología. Lisboa:

- Instituto Superior de Ciencias Laborales y Empresariales. Recuperado de [https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Tese\\_Tania.pdf](https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Tese_Tania.pdf).
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2ª Ed.). London: SAGE.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. XX Congreso anual de AEDEM, 2. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 32-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002003.pdf>
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>
- Dale, R. y Robertson, S. (Eds.) (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education* Oxford: Symposium Books.
- Dante, A., Petrucci, C. y Lancia, L. (2013). Europeannursing students' academic success or failure: A post-Bologna Declaration systematic review. *Nurse Education Today*, 33(1), 46-52. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232719686\\_European\\_nursing\\_students'\\_academic\\_success\\_or\\_failure\\_A\\_post-Bologna\\_Declaration\\_systematic\\_review](https://www.researchgate.net/publication/232719686_European_nursing_students'_academic_success_or_failure_A_post-Bologna_Declaration_systematic_review)
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15501107.pdf>
- De la Torre, J. C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Pozo, M. M. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 [30]), 15-44. Recuperado de <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/452>
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1*. Barcelona: Gedisa.
- Diario oficial de la Unión Europea (diciembre de 2014). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el Plan de trabajo en materia de cultura (2015-2018)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/mc/oficina-subprograma-cultura/enlaces-de-interes/CELEX-52014XG1223-02--es-TXT.pdf>.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dole, J., Valencia, S., Ann, E. y Wardrop, J. (1991) Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 2, 142-159. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/747979?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/747979?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. Recuperado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0210277316300026?via=sd>
- Domínguez, A., Aguilera, S., Acosta, T., Navarro, G. y Ruiz, Z. (2012). La discapacidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de

- aprobación social. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 808-824. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322012000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005)
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011#autor](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011#autor)
- Durkheim, É. y Ortiz, A. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista De Educación*, 349, 153-178. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349\\_08.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_08.pdf)
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Rinace, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 100-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeverría-Samanes, B. (1999a). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. Recuperado de <http://www.revistas.um.es/rie/article/download/97411/93521>

- Echeverría-Samanes, B. (1999b). Profesión, Formación y orientación. En L. Sobrado (Coord.), *Orientación e inserción socioprofesional* (pp. 9-40). Barcelona: Estel.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PA: Westview Press.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- Escalante, E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada (Grounded theory). *Revista Poliantea*, 7(12). Bogotá: Ed. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Escámez, J., García, R. y Jover, G. (2008). Reestructuring university degree programmes: A new opportunity for ethics education. *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240701803676>
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Escardíbul, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 153-162. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/publicaciones/iee/>
- Escudero, J. M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García (Coord.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Madrid: Diálogos.

- Escudero, J. M. (2005b). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_04.pdf)
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio XXI*, 20(3), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Escudero, J. M. (2016). Éticas de la profesión docente y la lucha. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp.189-205).Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <http://rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193. Recuperado de [http://www.carei.es/archivos\\_materiales/Escudero%20y%20Martinez%202012.pdf](http://www.carei.es/archivos_materiales/Escudero%20y%20Martinez%202012.pdf)
- Escudero, J. M. y Rodríguez, M. J (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en supervisión educativa, Revista de Asociación de Inspectores de Educación en*

- España*, 14. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=284&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=284&Itemid=70)
- Esteve, J. M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-32. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2730/2279>
- Esteve, J. M. (2009). *La urdimbre de la relación educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2013). *Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012. Working Paper, 17*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf)
- European Centre for the Development of Vocational Training (2014). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews update 2013*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5531>
- Eurostat (2016). *Europe 2020 education indicators in 2015*. Recuperado de <http://www.ecestaticos.com/file/69c31da60800a47d9273c73f260806e0/1461753274.pdf>
- Eurydice (2016). *Reformas en Educación Primaria y Secundaria*. Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Reformas\\_en\\_Educaci%C3%B3n\\_Primaria\\_y\\_Secundaria](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Reformas_en_Educaci%C3%B3n_Primaria_y_Secundaria)
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Faci, L., y Fernando, M. (2015). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado de

- [https://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=282&Itemid=70](https://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70)
- Falcó, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 59-76. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7084/7450>
- Feito, R. (2015). La E.S.O. de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181022.pdf>
- Felgueroso, F., Gutiérrez-Domènech, M. y Jiménez-Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *FEDEA, Fundación de Estudios de Economía Aplicada*, 2, 1-25. Recuperado de <http://www.fedea.net/documentos/pubs/ee/2013/02-2013.pdf>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006)
- Fernández-Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 225-269. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales Nº 29. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa." Recuperado de [https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf).
- Fernández-García, J. A. (2008). *Modelo explicativo del rendimiento en Secundaria: Variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares de los alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 254, 7-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5253358>
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del Fracaso Escolar en España: un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323-349. Recuperado de <http://asp-research.com/sites/default/files/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf>
- Ferrández-Barrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE, Revistas electrónica de evaluación e investigación educativa*, 20(1), 1-20. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1.pdf)
- Ferrer, F., Naya, L. M., y Valle, J. M. (2004). *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: CIDE.
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la infancia*. Madrid: Unicef Comité español. Recuperado de [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1404288470\\_unicef\\_informe\\_la\\_infancia\\_en\\_espana\\_2014.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1404288470_unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf)
- Fundación Alternativas (2010). *Informe sobre la democracia en España 2010*. Recuperado de [http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/publicaciones\\_archivos/634495a51ebb18e25aa5d074ae1179a7.pdf](http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/publicaciones_archivos/634495a51ebb18e25aa5d074ae1179a7.pdf)
- Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (2009). *Observatorio de la educación. Los profesores como claves del éxito educativo*. Recuperado de [http://www.fundacionfaes.org/file\\_upload/publication/pdf/20130521152551\\_observatorio-de-la-educacion.pdf](http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130521152551_observatorio-de-la-educacion.pdf)

- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. De la Herrán (Coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-46). Madrid: Editorial Síntesis.
- Garanto, J. (1994). *Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas*. V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP), pp. 17-28.
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ed. Ariel educación.
- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsykhé*, 1(2), 225-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/280869.pdf>
- García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328689.pdf>
- García, A., Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 27-42. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587626.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587626.pdf)
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, Alianza Editorial.
- García-López, R., Sales-Ciges, A., Moliner-García, O. y Ferrández-Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21(1), 199-221. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_formacion\\_etica\\_profesional\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_del\\_profesorado\\_universitario.\\_garcia.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_etica_profesional_desde_la_perspectiva_del_profesorado_universitario._garcia.pdf)
- Garfella, P. R., Gargallo, B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27-36. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-4.pdf>

- Gervilla-Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 39-57. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Cap5-Persona-valores.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425324>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded theory Analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valley. California. CA: Sociology Press.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En el largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona-Iruñe (pp. 429-440). Navarra: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>
- González, J. R. (2007). La orientación en la diversidad: Una mirada desde América Latina. *Orientación y sociedad*, 7, 57-65. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932007000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100003)
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274808>
- González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López y otros (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de*

- Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1149923>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>
- González, M. T. (2010). El alumno ante la Escuela y su propio aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en torno al Concepto de Implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>
- González de Dios, J. y Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metaanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias en Pediatría*, 3(107). Recuperado de [http://archivos.evidenciasenpediatria.es/DetalleArticulo/\\_LLP3k9qgzIh7aNQBiadwmV2uNpzhRtGoySyIrAFidII1cH\\_sSbFkbmyd7FSp9aUz2s8mhuZE3MdxEj-U4cn17g](http://archivos.evidenciasenpediatria.es/DetalleArticulo/_LLP3k9qgzIh7aNQBiadwmV2uNpzhRtGoySyIrAFidII1cH_sSbFkbmyd7FSp9aUz2s8mhuZE3MdxEj-U4cn17g)
- González de Dios, J. y Buñuel, J. C. (2006). Búsqueda eficiente de las mejores pruebas científicas disponibles en la literatura: fuentes de información primaria y secundaria. *Evidencias en Pediatría*, 2(12). Recuperado de <http://www.evidenciasenpediatria.es/articulo/5026/busqueda-eficiente-de-las-mejores-pruebas-cientificas-disponibles-en-la-literatura-fuentes-de-informacion-primarias-y-secundarias>
- González-Monteagudo, J. (2010). La Entrevista en Historia Oral e Historias de Vida: Teoría, Método y Subjetividad. En L. Benadiba, *Historial Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad* (pp. 21-38). Rosario, Argentina: SurAmérica Ediciones.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 247-258. Recuperado de

- [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP\\_9-17.pdf;jsessionid=9E4AB2BDBBEBECF30465223611157FE5?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf;jsessionid=9E4AB2BDBBEBECF30465223611157FE5?sequence=1)
- Gorard, S. y See, B. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671-690. Recuperado de <http://dro.dur.ac.uk/12108/>
- Gratton, C., y Jones, I. (2004). *Research methods for sport studies*. London: Routledge.
- Grau, R., Pina, T. y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al Sistema Educativo. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, 9, 55-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746943>
- Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica (3ª ed)* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guirao-Goris, J. A, Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El Artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1) 1-25. Recuperado de [http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca\\_files/el\\_articulo\\_de\\_revision.pdf](http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf)
- Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Revista Currículum*, 25, 77-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943630>
- Gutiérrez, M. y Oña, A. (2005). *Metodología en las ciencias del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Haag, H., y Borms, J. (2004). *Research methodology for sport and exercise science: a comprehensive introduction for study and research*: Karl Hofmann.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hameline, D. y Dardelin, M. J. (1973). *La libertad de aprender*. Madrid: Studium.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

- Harris, A., Clarke, P., James, S., Harris, B. y Gunraj, J. (2006). *Improving schools in difficulty*. London: Continuum Press.
- Hernández-Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història*, 18, 81-105. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/download/256504/343494>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/3109.htm>
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/revista52-8.pdf>
- Hochman, E. y Montero, M. (1986). *Investigación Documental, Técnicas y Procedimientos*. Caracas: Panapo.
- Instituto de la Juventud (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesyfracasoescolar-completo.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Abandono temprano de la Educación y la Formación*. Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. In L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities* (pp. 44-62). Maidenhead: Open University Press.

- Jiménez, I. (2010). *La visión de la Escuela Inclusiva en la sociedad*. Jaén: Íttakus.
- Jiménez, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26875.pdf>
- Jiménez A., Díaz, T. y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la E.S.O.: estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja. *Contextos educativos*, 8-9, 33-50. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091388.pdf>
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *Investigación cualitativa en Educación, CIAIQ*, 1, 256-365. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/619/608>
- Jiménez, M., Luengo J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Kabalen, D. y Sánchez, M. (1998). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Kelchtermans, G. (1993). Teacher and their career store. A biographical perspective on professional development. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds.), *Research on teaching thinking. Towards understanding professional development* (pp. 198-220). Londres: Falmer Press.
- Kultgen, J. (1988). *Ethics and professionalism*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Labaree, D. F. (2005). Life in the Margings. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191. Recuperado de

- <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487105275916?journalCode=jtea>
- Lara, L. R. (2001). El dilema de las teorías de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual. *Comunicar*, 9(17), 133-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/185321.pdf>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., y Martínez-González, M. (2014). Fracaso Escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/30/30\\_Lara.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/30/30_Lara.pdf)
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- L'Écuyer, R (1987). L'analyse de contenu: notions et etapes. En J. P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherchequalitatives* (pp. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Longás, J. L., Cussó, I., De Querol, R. y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/21>
- López, E. (septiembre, 2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 218-224). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4377229>
- López, L. B. (2006). La revisión bibliográfica: componente clave del proceso de investigación. *Diaeta*, 24(115), 31-37. Recuperado de [http://fmed.uba.ar/grado/nutricion/busqueda\\_biblio.pdf](http://fmed.uba.ar/grado/nutricion/busqueda_biblio.pdf)
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.

- López-Mondéjar, L. M., Sánchez, F. J. y González, A. C. (2016). Alfabetización mediática y educación en TIC en la universidad. En A. Fernández, P. Gutiérrez y E. Tabasso (Ed.), *Humanizar la utilización de las TIC en educación* (pp. 23-35). Madrid: Dykinson.
- López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E., y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3314>
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 216-238. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>
- Maeztu, V. M. (1999). La Ley General de Educación de 1970 y Navarra. *Príncipe de Viana*, 60(217), 571-596. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/16165.pdf>
- Malavassi, G. (1993). *Por el Camino de la Ética, Ediciones del Quingentésimo Americano*. San José: Universidad Autónoma de Centro América.
- Malo, M. Á. (2010). Empleo, flexibilidad y precariedad: los desafíos de la Estrategia Europa 2020. *Documentación Social*, 157, 117-131. Recuperado de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/1123/07%20%20EMPLEO,%20FLEXIBILIDAD%20Y%20PRECARIEDAD,%20LOS%20D%20ESAF%3%8DOS.pdf>
- Mancebón, M. J. y Pérez, D. (2009). *Los efectos de los conciertos sobre la eficiencia y la equidad del Sistema Educativo español*. Documento de Trabajo, 164. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de [http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=2601](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2601)
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 52-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>

- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. de la Herránz y J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw Hill.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_02.pdf)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Narcea.
- Marcenaro, O. (2007). *La inversión en formación de los andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2012). El Bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 12, 9-12. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2466>
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (2009) (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Evaluación de una fotografía polémica*. Instituto Idea. Madrid: SM.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á., Pérez, E. y Lucena, R. (2002). La comunidad educativa. En A. Marchesi y E. Martín (Comp.), *Evaluación de la Educación Secundaria; fotografía de una etapa polémica* (pp. 301-318). Madrid: Fundación Santa María.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2011). El abandono escolar. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-5. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/467/311>

- Márquez, C. (2016). Factores asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/4102/4819>
- Márquez, A. C., Díaz, M. D. y Gámez, J. J. (2012). El perfil del docente de enseñanza secundaria desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/69/66>
- Marshall, J., Aguilar, C., Alas, M., Rápalo, R., Castro, L., Enamorado, R. y Fonseca, E. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, 60, 51-77. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1038628>
- Martín, E. (2002). Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza. En A. Marchesi y E. Martín (Eds.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 95-118). Madrid: Editorial SM.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08). Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/Introduccion%20silogismo%2008.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Arte y Ciencia de la Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>
- Martínez-García, J. S. (2007). Fracaso Escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45-49. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/fracaso-escolar-VT.pdf>
- Martínez-García, J. S. (2009). Fracaso escolar, Pisa y la difícil E.S.O. *Rase, Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf>

- Martínez-García, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/viewFile/8729/8272>
- Martínez-García, J. S. (2012). Fracaso escolar y Comunidades Autónomas. En M. De Puelles (Coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar* (pp. 79-110). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez-González, R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. Recuperado de <http://rieoei.org/rie51a03.htm>
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>
- Martínez-Martínez, A. M., Padilla-Góngora, D., López-Lira, R., Ruiz, I. y Pérez, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 533-540. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2658/0214-9877\\_2012\\_1\\_1\\_533.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2658/0214-9877_2012_1_1_533.pdf?sequence=1)
- Martínez, M., y Torrego, J. (2014). Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 119-134. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-mtneztorrego.html>
- Martino, W. y Pallotta-Chairolli, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Massot, I. (2003). Jóvenes entre culturas. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Matías, G. (2005). La Estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 820, 169-194. Recuperado de [http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE\\_820\\_169-193\\_849F902D379118FC118F118099FB1ADC.pdf](http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_820_169-193_849F902D379118FC118F118099FB1ADC.pdf)
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Chile: Granica.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1980) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso. *Revista de Educación, n<sup>o</sup> extraordinario*, 119-145. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf)
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación (2010a). *Pacto social y político por la educación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814>
- Ministerio de Educación (2010b). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Informe Español Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Ministerio de Educación (2010c). *Propuesta de Programas de Cooperación Territorial 2010-2011*. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/organizacion/organismos/conferencia-sectorial-educacion/acuerdos/04-programas-cooperacion-territorial-2010-2011.pdf>
- Ministerio de Educación (2011a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores->

educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5

Ministerio de Educación (2011b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/document/219\\_informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2011-pdf.pdf](http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/document/219_informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2011-pdf.pdf)

Ministerio de Educación (2011c). *Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Recuperado de [https://www.google.es/search?q=29\\_1\\_plande.pdf&oq=29\\_1\\_plande.pdf&aqs=chrome.69i57j69i60.213445j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.es/search?q=29_1_plande.pdf&oq=29_1_plande.pdf&aqs=chrome.69i57j69i60.213445j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013c). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I. Resultados y contexto*. OCDE. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voli-24-02-2014.pdf?documentId=0901e72b8189abb8>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-13*. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2014/i14ceepdf.pdf?documentId=0901e72b81b5c835>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014b). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado

de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voli-24-02-2014.pdf?documentId=0901e72b8189abb8>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015a). *Autonomía de los centros*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/autonomia-centros.html>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *El profesorado del S.XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/21encuentroconsejos Escolares2012.pdf?documentId=0901e72b81e5b4c8>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015c). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2013-14*. Nota Resumen. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2013-2014/Nota.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015d). *Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016b). *Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016c). *Programa Nacional de Reformas 2016. Reino de España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/e2020/compromisos-espana-e2020.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016d). *Sistema Estatal de indicadores de la educación. Edición 2016*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2016/17768--sistemaestatalindicadores2016-27-3-2017.pdf?documentId=0901e72b824643f0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (26 de enero de 2017). *El abandono escolar temprano marca otro récord histórico: termina el 2016 por debajo del 19%*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono.html>
- Miñaca, M. I, y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revistas Española de Educación Comparada*, 21, 203-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4311760>
- Molina, D., Blanco, N. y García, M. S. (2013). El profesorado y “su lugar” para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação (UFSM)*, 38(2), 265-276. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17369>
- Molina, M., García, M. S., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2014). *El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar*. Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 688-704). Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Moliner, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (E.S.O.) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35810.pdf?documentId=0901e72b8128267a>

- Monarca, H. (2015). El impacto del primer año de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 39-53. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4920/3266>
- Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580006.pdf>
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096602>
- Montilla, M. V., Cruz, C. y Martín, A. (2011). Dos pilares fundamentales para afrontar el fracaso escolar actual: familias y centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología*, 1(5), 623-632. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen5/INFAD\\_010523\\_623-632.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen5/INFAD_010523_623-632.pdf)
- Morales, S. y Pérez-Esparrells. (2011). El fracaso escolar en la Educación Secundaria: factores que explican las diferencias regionales. *Investigaciones en Economía de la Educación*, 6, 335-352. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/repec/2011malaga/06-19.pdf>.
- Morán-Oviedo, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 100-103. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/77/137>
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 240-255. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.

- Mueller-Frank, M. y Pai, M. (2014). Do Online Social Networks Increase welfare? *Social Science Research Network*, 14, 1-33. Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2697143](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2697143)
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la Escuela Inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*, 63, 35-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773546>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772623.pdf>
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 12(1), 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=802170>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Ed. Cinca.
- Narváez, E. (2001). *El docente ante el fracaso escolar. Autonomía y Educación*. Recuperado de <http://reflexiones-desde-la-autonomia.globered.com/categoria.asp?idcat=63>
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: INJUVE. Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio\\_jovenesyfracasoescolar-completo.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio_jovenesyfracasoescolar-completo.pdf)
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Nonis, S. A. y Hudson, G. I. (2010). Performance of Collage Students: Impact of Study Time and Study Habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. Recuperado de <https://rivfelsher.files.wordpress.com/2010/04/music-article-6-from-savannah.pdf>

- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7523>
- Nunes, M. J. (2006). *El éxito escolar en la Educación Superior: la variables biopsicosociales*. Lisboa: Asociación de institutos Politécnicos Centro.
- Núñez, J. C. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje* (27 de octubre de 2009). Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540).
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *REOP*, 20(3), 257-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783005>
- Oliva, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en internet. *Aposta: revista de ciencias sociales*, 54, 1-16. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/coliva.pdf>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 50(3), 2-14. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2014. El seguimiento de las metas educativas 2021*. Madrid: OEI. Recuperado de [http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=149](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=149).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1968). *1968 Año de los derechos humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078234so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994b). *Informe final. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Compendio mundial de la educación 2011. Enfoque de la Educación Secundaria. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). *Education at a Glance, indicators 2006*. Paris: OECD publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*. París: OECD Publishing. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-for-the-knowledge-society\\_9789264046535-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-for-the-knowledge-society_9789264046535-en)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012b). *Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Santillana. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012c). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around*

- the World*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Santillana. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Política educativa en perspectiva 2015: hacer posibles las reformas*. Recuperado de [http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/ocde.politica\\_educativa\\_en\\_perspectiva\\_2015.pdf](http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/ocde.politica_educativa_en_perspectiva_2015.pdf)
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>
- Páez, S. (septiembre, 2010). Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones. *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Recuperado de [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS\\_RUEDES\\_XIX.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf)
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. INECSE. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/espana/pisa2000.pdf>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi y Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.25-50). Madrid: Alianza Editorial.

- Papalia, D., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano. Duodécima edición*. México: McGraw-Hill.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776502>
- Pedraz, A. (2004). La revisión bibliográfica. *Nure Investigación*, 2. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/127/114>
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 22-45. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2012reducido.pdf?documentId=0901e72b8142a5e0>
- Peñafiel, F. y Torres J. A. (2002). *Indicadores de calidad de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez-Díaz, V. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279235548.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf)
- Pérez-Gómez, A. I (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 17-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>
- Pérez-Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Pérez-Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez-Serrano, G. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A.V. (2014). Educación Especial y alteridad: en busca de lo común. *Revista Iberoamericana de Educación Especial*, 8(1), 153-169. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art10.pdf>
- Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, 94, 39-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>
- Pinto, R. y Grawitz, M. (1967). Analyse de contenu et theorie. *En Méthodes des sciences sociales* (pp. 456-499). Paris: Dalloz.
- Portillo-Torres, M. C. (2015). Propuesta de un nuevo enfoque para reducir el abandono escolar en secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 303-316. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a17v19n2.pdf>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>
- Prieto, J. P. (2016). Una aproximación metodológica al uso de redes sociales en ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias transversales de la Universidad. *EAN. Virtu@lmente*, 1(1), 1-16. Recuperado de [http://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=47826&congresos=yes&detalles=yes&congr\\_id=5811923](http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=47826&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=5811923)
- Puelles Benítez, M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_02.pdf)
- Rada, D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *SINOPSIS EDUCATIVA, Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26. Recuperado de [http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/article/view/3539](http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539)
- Raimundo, E., Pires, A. y Dos Santos, M. (2011). El éxito/Fracaso Escolar: una evidencia empírica. *XV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*

- (pp. 229-242). Portugal. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/wp-content/uploads/granada2006/19%20Exito%20fracaso.pdf>
- Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?, una respuesta desde el Sistema Educativo. *Revista interamericana de educación de adultos*, 1, 77-96. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., Martín, L. J., Román, J. M. y del Valle, M. (2014). Implicaciones para la formación docente. Creencias de eficacia desde el profesorado de Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(5), 427-432. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/702/637>
- Restrepo, M. I. (2003). *Enseñar a saber ser, saber sentir, saber pensar, Misiones propias de la educación*. En *Compilación Asuntos Varios*. Bogotá: Editorial Marín Vieco.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado de [http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias\\_riesco.pdf](http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf)
- Ritacco, M. y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34 (1), 137-160. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2016341137160>
- Rivadeneira, E. M. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. In *Crescendo. Institucional*, 6(2), 169-183. Recuperado de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/viewFile/1179/926>

- Rivera, M. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 144-168. Recuperado de [http://revista-rio.org/index.php/revista\\_rio/article/view/215/194](http://revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/215/194)
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000179>
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 31-62. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_02.pdf)
- Rodríguez, M. A. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615321.pdf>
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78. Recuperado de [http://rieoei.org/rie\\_revista.php?numero=rie68a03](http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a03)
- Rodríguez-Menéndez, M. C. y Peña-Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99716080005>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. J., Méndez, R. M. y González, E. M. (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa en la E.S.O. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.297-303). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una Escuela Inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.

- Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49882/30507>
- Rosselló, M. R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una Escuela Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Rué, F. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE.
- Ruiz, D. J. (1988). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires: Ediciones Braga.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rujas, J. (julio de 2012). Elementos para una genealogía del fracaso escolar en España: notas sobre la emergencia de un problema social. *XVI Conferencia de Sociología de la Educación*. Oviedo. Recuperado de [http://eprints.ucm.es/28729/1/J.Rujas\\_Elementos%20para%20una%20genealog%C3%ADa%20del%20fracaso%20escolar%20en%20Espa%C3%B1a%20\(XVI%20Conferencia%20de%20la%20ASE\)\\_DEFINITIVA.pdf](http://eprints.ucm.es/28729/1/J.Rujas_Elementos%20para%20una%20genealog%C3%ADa%20del%20fracaso%20escolar%20en%20Espa%C3%B1a%20(XVI%20Conferencia%20de%20la%20ASE)_DEFINITIVA.pdf)
- Rujas, J. (2016). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/35644/1/T36807.pdf>
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2014). El proceso de la Investigación (parte I). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.89-120). Madrid: La Muralla.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Guatemala: Editorial Episteme.
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Palma de Mallorca: Labour Asociados.
- Saldaña, J., Miles, M. B., y Huberman, A. M. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>

- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema Educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, 50(13), 2-24. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- Salinas, J., Pérez, A. y de Bento, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis: Madrid.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-21. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Sánchez, F. J. (2007). *Análisis de valores en los agentes de formación de los residentes de medicina familiar y comunitaria. Un estudio biográfico-narrativo*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/37404>
- Sánchez, F. J. y López-Mondéjar, L. M. (2013). La relación educativa desde la perspectiva ética del desempeño docente. *Revista de Ciencias de la Información*, 29, 182-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5628367>
- Sánchez, F. J. y López-Mondéjar, L. M. (2014). De la acogida a la separación. Extremos de la relación educativa. En M. P. Sancho y S. Viñao (Coords.), *Desarrollo Humano II* (pp. 51-79). Madrid: Visión Libros.
- Sánchez, F. J., Lledó, A. y Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *Infad, Revista de Psicología*, 1(3), 399-406. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ.\\_2.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ._2.pdf)

- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Sánchez-Palomino, A. y Lázaro, M. N. (2011). *Educación Especial y mundo digital*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sánchez-Palomino, A. y Torres, J. A. (2002). *Educación especial centros educativos y profesores ante la adversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sancho, C. y Grau, R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654011>.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santín González, D. (2006). Familia, escuela y Fracaso Escolar. En M. T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 181-222). Madrid: Ed. Cinca.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART2.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, Diversidad e inclusión. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A., y Lorenzo-Moledo, M. (2012). El estatus del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio de los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación* 23(3), 43-62. <http://www.unav.edu/web/estudiosobreeduccion/articulo?idArticulo=2227540>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*,

- 16(1), 104-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Secretaría General del Consejo de la Unión Europea (2015). *Conclusiones del Consejo sobre reducción del abandono escolar prematuro y el fomento del rendimiento educativo*. Conclusiones del Consejo de 23 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14441-2015-INIT/es/pdf>
- Serrano, R. (2009). Cuéntame tu experiencia en el curso on line. Empleo de la entrevista cualitativa como técnica para la investigación cualitativa. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 59, 1-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037337>
- Sierra, R. (1982). *Ciencias Sociales: Epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sobrado, L. M., Couce, A. I. y Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155-177. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1822>
- Solomon, J. (2009). The Boston Teacher Residency. *Journal of Teacher Education*, 60, 5, 478-488. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109349915>
- Soriano-Miras, R. M., y Requena, A. (2014). La aplicación de los criterios de la Grounded Theory en el análisis documental: Los textos legales y normativos españoles en materia de extranjería. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 28, 157-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297131032007.pdf>
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. New Bury Park, CA: Sage Publications.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic of qualitatitoe research. Techniques and procedures for developing Grounded. Theory.* 2ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. y Glaser, B. (1967). *The Discovery of Ground Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research* (4ª ed.). Thousand Oaks. CA: SAGE.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844447>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una Escuela Inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf)
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024004.pdf>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25.1), 15-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>
- Symeou, L., Martínez-González, R. A. y Álvarez, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4) 1-19. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27329/1/Dropping%20out%20of%20high%20school%20in%20Cyprus%20do%20parents%20and%20the%20family%20matter.pdf>
- Tarabini, A. y 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. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>

- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(2), 4. Recuperado de <http://rieoei.org/1089.htm>
- Tejada, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175>
- Terigi, T. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. Recuperado de <http://rieoei.org/rie50a01.pdf>
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity* (4ª ed.). Campaing, Il.: Human Kinetics.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322>
- Torío, S., Hernández, J. y Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309670>
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. Perspectiva educacional. *Formación de profesores*, 49(1), 62-89. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una Escuela Inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 1-26. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>

- Torres, J. A., Colmenero, M. J. y Hernández, A. (2008). *Aspectos generales y legislación internacional sobre educación especial*. Granada: Impredisur.
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, A. y Monsalve, M. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Revista de Educación*, 33(2), 16-24. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/502/509>
- Tovar, M. (2014). Factores asociados al uso de las tic en estudiantes de programas de pregrado, modalidad presencial, en universidades de Neiva, Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, 2, 87-97. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1059/998>
- Townsend, T. E. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 12-3. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d625>
- Valle, A., González-Cabanach, R. y Rodríguez, S. (2006). Reflecting on motivation and learning in the new Spanish education act (LOE): talking vs. doing. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/English/1370.pdf>
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial*, 2-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/download/249/409>
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 119-139. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf>
- Verdugo, M. A y Parrilla, M. A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación*, 349, 15-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2994998>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion\\_inclusion\\_educativa.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf)
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Colección Psicología. Salamanca: Amarú.
- Villa, N. (2007). *La inclusión progresiva de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral (1902-2006)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10299/inclusion\\_progresiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10299/inclusion_progresiva.pdf)
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional Care and Vocation*. Rotterdam: Sense Pub.
- Zelmanovich, P. y Levinsky, R. (2012). Socialización y deseo de aprender: Brújulas para fortalecer la trayectoria escolar. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 111-136. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art5.pdf>

**ANEXOS**



## ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA

### 1. Concepción personal del docente acerca del Fracaso Escolar.

- 1.1. ¿Qué significa para ti el FE?
- 1.2. Dónde sitúas el FE, es decir cuando consideras que el alumno empieza a fracasar? ¿En qué curso? ¿cuál es tu experiencia? ¿Tienes casos concretos?

### 2. Programas, mecanismos e instrumentos para abordar el Fracaso Escolar: Prevención-Diagnóstico-Intervención.

- 2.1. ¿Existen actualmente en tu centro programas/servicios para abordar el FE: de detección, prevención, de intervención? ¿consideras que son efectivos?
- 2.2. ¿El centro dispone de mecanismos o instrumentos específicos para detectar de forma precoz diferentes necesidades educativas en el aula?

### 3. Medidas eficaces para la Prevención de casos de Fracaso Escolar

*¿Consideras que una medida eficaz para prevenir casos de FE sería...?*

- 3.1. Desarrollar estrategias para que los aprendizajes sean significativos y relevantes.
- 3.2. Realizar una gestión y organización flexible del tiempo en el aula.
- 3.3. Realizar simulaciones de pruebas evaluativas previas a las de calificación definitivas.
- 3.4. Establecer un modo de comunicarse con el alumno basado en la claridad y en la ausencia de ambigüedades.
- 3.5. Dar prioridad a las tareas de tipo práctico más que teórico.
- 3.6. Entrenar técnicas de trabajo intelectual y estrategias de búsqueda de recursos.
- 3.7. Ofrecer Orientación Escolar.
- 3.8. Instaurar Escuelas de Padres.

3.9. Llevar a cabo medidas propias del ámbito de Atención a la Diversidad:

- *Individualización y personalización de la enseñanza.*
- *Acción tutorial.*
- *Refuerzo educativo.*
- *Adaptaciones curriculares individuales.*
- *Diversificaciones.*
- *Medidas para la atención a necesidades educativas especiales.*

3.10. Planificar de manera sistemática y anticipada la docencia.

#### **4. Medidas eficaces para la Detección Precoz de alumnos susceptibles de convertirse en casos de Fracaso Escolar.**

*¿Crees que una medida eficaz para detectar de manera precoz alumnos en riesgo de convertirse en casos de FE sería...?*

- 4.1. Inspeccionar y controlar permanentemente la calidad del trabajo realizado por los alumnos, tanto de forma individual como en grupo.
- 4.2. Atender al carácter multifactorial de las causas que están interviniendo en su aparición.
- 4.3. Utilizar herramientas y procedimientos de demostrada eficacia para la Detección Precoz de estudiantes que necesitan un apoyo especial.
- 4.4. Implicar en el proceso de detección al círculo de relaciones sociales más cercano como pueden ser los compañeros.

#### **5. Medidas eficaces para la Intervención ante casos de Fracaso Escolar.**

*¿Una medida eficaz para intervenir ante casos de FE podría ser...?*

- 5.1. Considerar la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.2. Provocar que el alumno adquiriera conocimientos que en su momento no aprendió.
- 5.3. Corregir los aprendizajes que no se realizaron correctamente con el fin de que lo adquiriera de nuevo de manera adecuada.

- 5.4. Programar la intervención sobre la base de un diagnóstico previo y considerar los intereses y aficiones del alumno.
  - 5.5. Plantear actividades y metodologías validadas previamente como eficaces.
  - 5.6. Establecer mecanismos de continua evaluación y control del rendimiento teniendo en cuenta su entorno más cercano.
  - 5.7. Diseñar un sistema de supervisión de las tareas a realizar en casa.
  - 5.8. Trazar un programa de actividades de recuperación curriculares y extracurriculares motivadoras.
- 6. Elementos transversales en el desempeño docente para hacer frente al Fracaso Escolar.**
- ¿Piensas que el docente, para hacer frente el FE, precisa...?*
- 6.1. Asumir un adecuado grado de responsabilidad e implicación docente.
  - 6.2. Formarse y aprender continuamente en innovación e investigación educativa.
  - 6.3. Mantener un contacto continuado y de colaboración con las familias.

## ANEXO II. PROTOCOLO EVALUACIÓN CONTEXTO REALIZACIÓN ENTREVISTAS.

### GUÍA DE EVALUACIÓN PARA EL PILOTAJE.

#### 1. RELACIÓN

##### 1. A) ESTRUCTURA DE LA GUÍA DE ENTREVISTA:

- La transparencia de las cuestiones planteadas en relación a su contenido y significado.
- La naturalidad en el lenguaje empleado al formular las preguntas.
- La generalidad o concreción más idónea de las cuestiones que se abordan en cada momento.

##### 1. B) INICIO, DESARROLLO Y TÉRMINO DE LA ENTREVISTA COMO PROCESO COMUNICATIVO AJUSTADO A UNA ESTRUCTURA FORMAL DE ENTREVISTA: ACOMODACIÓN-REESTRUCTURACIÓN-ACOMODACIÓN.

- Fidelización a la estructura principal de entrevista: Acomodación-Reestructuración-Acomodación.

*En el inicio de la entrevista, los mecanismos de Acomodación:*

- Actuaciones de la entrevistadora de aceptación del lenguaje y de los mecanismos de comunicación más abiertos o cerrados del entrevistado.
- Grado de alianza entre entrevistado y entrevistadora.
- Empleo por parte de la entrevistadora de técnicas que permitiesen crear canales de comunicación fluidos basados en un ambiente de confianza, empatía y clarificación.

*En el desarrollo de la entrevista, el proceso de Reestructuración:*

- Estrategias y técnicas realizadas por la entrevistadora, para la reformulación de partes del discurso que habían quedado escasamente clarificadas a través de pausas, incisos, etc.

*En el término de la entrevista, las estrategias para la Acomodación Final:*

- Intervenciones efectuadas por la entrevistadora, para deshacer la relación establecida con el informante y finalizar cada fase de la entrevista.
- Actuaciones desarrolladas por la entrevistadora, para expresar reconocimiento al entrevistado.
- A partir de este momento, se ponen en marcha técnicas de intervención y de valoración de las entrevistas.

## 2. CONTEXTO

### 2.1. Hora en la que se realiza la entrevista.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### 2.2. Momento del día en la que se desarrolla, respecto a la facilidad con la que emergen las ideas para el discurso.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### 2.3. Día de la semana en el que se hace, con relación al sesgo del discurso por el cúmulo de hechos y acontecimientos ocurridos durante el transcurso de la misma.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### 2.4. Temporada en la que se realiza la entrevista (Estival, Laboral/Festivo: época de exámenes, proximidad de vacaciones, inicio de curso).

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### 2.5. Duración óptima de la entrevista.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### 2.6. Lugar en el que se efectúa:

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

2.7. Tránsito o no de personas ajenas a la entrevista.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

2.8. Conciencia de posible interrupción por otras personas ajenas a la entrevista.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

2.9. Condiciones de luz más o menos intensa.

*Dato real:*

*Posibles implicaciones o consecuencias:*

### **3. OTROS FACTORES.**

Circunstancias que fueran ocurriendo, durante el pilotaje y que podrían ser relevantes, por lo que se va teniendo constancia de su valor.

## ANEXO III. MATRIZ VACIADO INFORMACIÓN.

UNIDAD DE ANÁLISIS: X		CÓDIGO: X	
CATEGORÍAS	CONTENIDO LITERAL ENTREVISTA	CÓD. TRANSC	Nº PAG.
Categoría X			
SUBCATEGORÍAS	CONTENIDO LITERAL ENTREVISTA	CÓD. TRANSC	Nº PAG.
Sub-categoría X <sup>1</sup>			
Sub-categoría X <sup>2</sup>			
Sub-categoría ...			

UNIDAD DE ANÁLISIS: Y		CÓDIGO: Y	
CATEGORÍAS	CONTENIDO LITERAL ENTREVISTA	CÓD. TRANSC	Nº PAG.
Categoría Y			
SUBCATEGORÍAS	CONTENIDO LITERAL ENTREVISTA	CÓD. TRANSC	Nº PAG.
Sub-categoría Y <sup>1</sup>			
Sub-categoría Y <sup>2</sup>			
Sub-categoría ...			





