

El riesgo de fracaso escolar en Catalunya

Resumen ejecutivo



Colección Estudios e Informes. Número 26

EL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR EN CATALUNYA

INFORME

aprobado por el Pleno del Consejo de Trabajo, Económico y Social en la sesión extraordinaria del día 20 de diciembre de 2010.



Consell de Treball,
Econòmic i Social
de Catalunya

Ponentes

Jorge Calero

Josep Maria Rañé

Director

Xavier Riudor

Gestora

Eva Miñarro

Autores

Cristina Boda

Diego Herrera

Eva Mas

Eva Miñarro

Marta Olivella

Xavier Riudor

Fundació Bosch i Gimpera (Universitat de Barcelona)

Jorge Calero

Álvaro Choi

Josep Oriol Escardíbul

Suport tècnic

Laura López

Miembros del grupo de trabajo:

Elena Donate, Lourdes Esteban, Mercè Garau, Maria Mora, Cristina Píriz,

Francesc Santamaria i Vicent Tirado

Consejo de Trabajo, Económico y Social de Catalunya

Barcelona, 2011



Los contenidos de esta obra están sujetos a una licencia Creative Commons del tipo reconocimiento de autoría, usos no comerciales y sin obra derivada. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública siempre que se cite el autor o autores y el editor y no se haga un uso comercial de la obra original ni se creen obras derivadas. Pueden consultar un resumen de los términos de la licencia en:

© Generalitat de Catalunya

Consejo de Trabajo, Económico y Social de Catalunya

Diputació, 284

08009 Barcelona

Tel. 93 270 17 80

Direcciones en Internet:

www.ctesc.cat

www.larevistactesc.cat

www.observatori-ctesc.cat

C/e: ctesc@gencat.cat

Barcelona, marzo de 2011

ISBN: 978-84-393-8722-0

Diseño gráfico: IMF

Impresión: Creaciones Graficas y Publicitarias, S.A.

D.L.: B-9.331-2011

1. RESUMEN EJECUTIVO

1.1. Introducción

El Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (CTESC), motivado por el diagnóstico del sistema educativo catalán y la expectativa generada por las medidas apuntadas en el Pacto Nacional por la Educación-recogidas parcialmente en la Ley de Educación de Cataluña- para reducir el "fracaso escolar", acordó la elaboración de un estudio exhaustivo sobre el "riesgo de fracaso escolar" en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este estudio tiene por objetivo general, por un lado, el alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar y, por otro, identificar y priorizar los factores que lo explican, con el fin de hacer aportaciones que puedan tenerse presentes a la hora de hacer una política educativa destinada a reducir su incidencia.

Entre los objetivos específicos del estudio destacan los siguientes:

- 1) La aproximación conceptual al fracaso escolar
- 2) El análisis de las características principales del alumnado en riesgo
- 3) El análisis y priorización de los factores explicativos del riesgo de fracaso escolar en la ESO, individuales, sociales e institucionales
- 4) La descripción de las consecuencias individuales y sociales de este fracaso escolar
- 5) El análisis de las principales tendencias de las políticas públicas en el ámbito de la educación, y de las buenas prácticas educativas

El estudio se estructura en nueve capítulos, incluido este primero de "Resumen ejecutivo", y el octavo y noveno de "Anexos" y "Bibliografía y documentación" respectivamente. El segundo capítulo de "Introducción y Metodología" describe la estructura del estudio, los objetivos y las hipótesis de trabajo, así como la metodología empleada en los diversos análisis y las limitaciones. El tercer capítulo ("Marco teórico y contextual") hace una reflexión sobre: la situación y los retos del sistema educativo catalán, las limitaciones y controversias del concepto "fracaso escolar", y la relación entre las variables "psicobiológicas", "socioeconómicas" y "institucionales", por un lado, y el rendimiento escolar, por otro.

El cuarto capítulo ("El riesgo de fracaso escolar en Cataluña. Un análisis basado en PISA-2006") recoge el informe demandado por el CTESC al Grupo Interdisciplinario de Análisis de Políticas Educativas de la Universidad de Barcelona dirigido por el Catedrático de Economía Aplicada Jorge Calero y da respuesta a varios objetivos específicos del estudio. En primer lugar, el informe caracteriza al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar a partir del nivel de competencias. A continuación analiza la relación entre las competencias en matemáticas, ciencias y lectura y la probabilidad de repetir curso. Finalmente, identifica los factores determinantes del riesgo de fracaso escolar.

El quinto capítulo "Una aproximación cualitativa al riesgo de fracaso escolar en Cataluña" contiene el informe elaborado por los servicios técnicos del CTESC a partir de la realización de veintiséis entrevistas en profundidad. En primer lugar, se recogen las representaciones sociales de los actores sociales entrevistados en relación al fenómeno del fracaso escolar. A continuación, se reúnen las percepciones en torno a la causalidad de las características individuales, familiares y de identidad del alumnado, y los factores institucionales del sistema educativo (práctica docente, escuela y aula, y modelo educativo actual), en relación con el riesgo de fracaso escolar. En tercer lugar, se relaciona la diversidad de opiniones de los actores sociales sobre las políticas y actuaciones para luchar contra el fracaso escolar. A continuación, se especifican los ámbitos prioritarios de actuación y las recomendaciones, así como las experiencias educativas enriquecedoras de otros lugares, según el punto de vista de las personas entrevistadas. Finalmente, se sintetizan los resultados principales de este informe.

El sexto capítulo "Estrategias de reducción del fracaso escolar" contiene dos apartados. En el primero se hace una revisión y síntesis de las iniciativas públicas de la Unión Europea, los

Estados miembros y las administraciones autonómicas del Estado español destinadas a reducir el fracaso escolar y mejorar el rendimiento educativo del alumnado, con el foco puesto en Cataluña. El segundo apartado presenta una síntesis de algunas experiencias evaluadas y publicadas en Cataluña.

El séptimo capítulo "Consideraciones y recomendaciones" recoge las principales conclusiones del estudio mediante un análisis de contenido en paralelo de todas las partes que componen el estudio ("Marco teórico y contextual", "El riesgo de fracaso escolar en Cataluña . Un análisis basado en PISA-2006 ", " Una aproximación cualitativa al riesgo de fracaso escolar en Cataluña ", " Estrategias de reducción del fracaso escolar ") y las recomendaciones y aportaciones consensuadas por el Consejo de Trabajo Económico y Social de Cataluña.

1.2. Marco teórico y contextual

1.2.1. Contexto político y educativo

Los últimos informes y estudios sobre el sistema educativo catalán (y español) constatan que si bien éste tiene un buen estado de salud en términos de equidad, no es así en términos de excelencia. Los cambios y la modernización del sistema educativo se han centrado en los aspectos más cuantitativos (infraestructuras, incremento del profesorado y de los recursos materiales) en detrimento de la mejora de la calidad de la acción educativa.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, los cambios demográficos, sociales y económicos que ha experimentado la escuela catalana durante las dos últimas décadas, muchos de los cuales superan su alcance y afectan fuertemente su contexto, ámbito y posibilidades de actuación. De estos cambios, se puede destacar el incremento acusado del alumnado de origen inmigratorio combinado con un incremento menos intenso del profesorado.

Al mismo tiempo, en el actual contexto socioeconómico la necesidad de capacitar a la población desde el punto de vista formativo se hace aún más importante. Las diversas manifestaciones del fracaso escolar (baja tasa de graduación, alto abandono escolar prematuro y bajo nivel de competencias básicas) pueden condicionar gravemente el nivel formativo de la población activa, no sólo impidiendo su acceso a la educación secundaria postobligatoria y los estudios superiores universitarios, sino también condicionando el acceso y la predisposición a la formación a lo largo de la vida. Este hecho puede tener consecuencias negativas, tanto para la persona como para el conjunto de la sociedad y la economía, de modo que la mejora del rendimiento escolar del alumnado se ha convertido en uno de los principales retos actuales del sistema educativo de Cataluña .

Las instituciones públicas de los diferentes niveles son conscientes de este reto (extensible en distinto grado en el resto de estados miembros de la Unión Europea (UE)). Prueba de ello es que la nueva Estrategia Europa 2020 (y que sustituye la Estrategia de Lisboa) considera que uno de los cinco objetivos que deben alcanzar los Estados para el año 2020 es incrementar los niveles educativos de la población. Este objetivo se plasma en el programa Educación y formación 2020, que prevé una serie de objetivos estratégicos a alcanzar.

En el ámbito español las actuaciones públicas pueden concretarse en primer lugar en el marco normativo que rige el sistema educativo (la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la normativa de desarrollo dictada por las administraciones educativas-estatal y autonómicas-), pero hay que tener en cuenta que la constante renovación del marco normativo en función de la opción política del gobierno central no favorece la estabilidad y efectividad del sistema.

Un segundo tipo de actuación pública a destacar es el gasto destinado a la educación, focalizada en los últimos años en los aspectos más cuantitativos del sistema. Si bien el gasto público en educación crece anualmente (nominalmente), lo hace a un ritmo inferior al crecimiento del PIB, lo que provoca que el porcentaje que ésta representa sobre el PIB descienda (CES, 2009).

En cuanto a Cataluña, cabe destacar diferentes actuaciones en el ámbito educativo que tienen en cuenta la necesidad de mejorar el rendimiento académico del alumnado. En primer lugar, el

Pacto Nacional por la Educación (2006), que contiene diferentes medidas en este sentido, algunas de las cuales han sido recogidas en la primera Ley de Educación de Cataluña, aprobada en julio de 2009. En segundo lugar, los agentes sociales catalanes también manifiestan preocupación por el nivel formativo de la población mediante la adopción de diferentes acuerdos, entre los que destacan el Acuerdo estratégico para la internacionalización, la calidad del empleo y la competitividad de la economía catalana (2008) y el Acuerdo de medidas para el empleo juvenil en Cataluña 2009-2012.

1.2.2. Aproximación al concepto de fracaso escolar

Los autores y autoras especializados coinciden en calificar el concepto de fracaso escolar de impreciso y ambiguo. De entrada, se discute el contenido semántico respecto de su antónimo - "el éxito escolar" - debido a la negatividad implícita (Marchesi, 2004), pero también por ser un significado construido cultural y socialmente que determina la percepción de este fenómeno en términos de exclusión social, y en el que intervienen más agentes que el escolar.

En segundo lugar, hay disonancias en la definición, delimitación y cuantificación del fracaso escolar. Es un buen ejemplo la decisión de la Administración educativa catalana de no incluir el alumnado repetidor de curso en esta definición en el año 2009, a pesar del desacuerdo de parte de la comunidad educativa.

En tercer lugar, la mirada sobre el fenómeno del fracaso escolar se puede centrar en el proceso, con un significado más preventivo, o en los resultados. En este estudio se ha adoptado la definición de fracaso escolar como proceso dinámico y acumulativo, dado que la investigación se centra, principalmente, en la descripción de la población en situación de riesgo, en los factores explicativos del fracaso escolar y en las medidas necesarias para prevenirlo.

En cuanto a la formulación empírica del fenómeno ESO, los indicadores pueden hacer referencia al alumnado que abandona esta etapa educativa o termina el cuarto curso sin haber alcanzado las competencias básicas ni haber obtenido la titulación, o bien incluir también el alumnado repetidor. Asimismo, el abandono educativo prematuro (población entre 18 y 24 años con formación máxima de Educación Secundaria Obligatoria y que no sigue ninguna otra formación) ocupa un lugar cada vez más destacado en los estudios sobre el fracaso escolar, dado que se trata de un indicador estructural de la Comisión Europea relacionado con la baja productividad del trabajo y la movilidad entre estratos sociales y, por tanto, de competitividad y cohesión social.

Se debe considerar que la formulación empírica del fracaso escolar en Cataluña depende en última instancia de la calificación o nota que otorga el profesorado a los conocimientos atribuidos al alumnado-y que, de hecho, representa la variable dependiente de algunas investigaciones (Gutiérrez -Domènech, 2009) -, no de una evaluación externa, como en el caso de PISA, centrada en las competencias o las aptitudes para aplicar conocimientos, como hacen otros países.

En tanto que fenómeno relacionado con múltiples niveles (el alumnado, el aula, el centro escolar, el sistema educativo, la familia y la sociedad), la comprensión de las lógicas del fracaso escolar requiere de un modelo explicativo sistémico en el que interaccionen variables psicológicas (cognitivas y psicoafectivas), socioculturales (contexto familiar y social) e institucionales (contexto de los centros escolares, currículo, recursos y métodos de enseñanza) (Marchesi, 2004).

1.2.3. Características psicobiológicas

Para algunos autores y autoras, determinadas características psicobiológicas como la inteligencia, la motivación, las habilidades o estrategias de aprendizaje, la personalidad, y el sexo constituyen los principales determinantes del rendimiento académico del alumnado.

La inteligencia y su definición han preocupado a los investigadores e investigadoras desde comienzos del siglo XX. Sin embargo, el interés por conocer el tipo de relación que se

establece entre esta capacidad y el rendimiento escolar no se expresa científicamente con intensidad hasta la década de los 50. La inteligencia es probablemente el factor explicativo más estudiado del rendimiento escolar y es considerado frecuentemente como el mejor predictor de las trayectorias escolares de los alumnos.

La inteligencia también se ha relacionado con el logro en otras esferas de la vida, tanto de orden económico como social. La evidencia empírica, pero, pone de manifiesto que el nivel de instrucción ajusta al alza los predictores sociales que se derivan de la inteligencia, de manera que los esfuerzos dirigidos a facilitar que las personas mejoren su nivel educativo revierten en beneficios notables para el individuo y el conjunto de la sociedad.

Otra característica psicobiológica con una repercusión muy importante en el rendimiento académico es la motivación del alumnado. El nivel de ejecución intelectual no es sólo efecto de la habilidad sino también de la motivación (Pérez-Rosas 2002). Otras aproximaciones que enfatizan el papel activo del alumnado en la adquisición de conocimientos y habilidades, consideran que las estrategias de aprendizaje son una de las herramientas más significativas y predictoras del rendimiento académico (Millán Pérez y Castejón Costa, 2008).

Las características de la personalidad y las experiencias vividas determinan en gran parte esta voluntad de esfuerzo. Una mayor "sensibilidad al castigo" puede motivar el tipo de conducta que conduce al premio, es decir, estudiar. Sin embargo, el miedo al fracaso también puede encontrar en la procrastinación (o tendencia psicológica a diferir una acción al día siguiente) una justificación ante un resultado negativo, dado que los resultados malos no pueden atribuirse a una falta de capacidad, sino a un esfuerzo insuficiente (Clariana, 2009).

Por otra parte, existen numerosos análisis que han intentado establecer la relación entre el sexo del alumno y el rendimiento escolar. La mayor parte de los estudios identifican diferencias significativas en los resultados de los test de razonamiento numérico y espacial en favor de los chicos, así como diferencias más débiles que sitúan a las chicas por encima de sus iguales masculinos en el razonamiento verbal (Maccoby y Jacklyn, 1975; Wilson y Vanderberg, 1976; Yen, 1975; Feingold, 1992; Rindell et al. 1998). La evidencia empírica también pone de manifiesto que las chicas presentan mejores rendimientos escolares y un índice de abandono de los estudios inferior al de los chicos.

Adicionalmente, existe una elevada cantidad de trastornos del desarrollo (dislexia, alexia, disgrafía, disortografía, agrafía, discalculia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), sobredotación intelectual, síndrome de Down y ansiedad) que pueden afectar negativamente el rendimiento escolar del alumnado, independientemente del interés y las aptitudes personales (Blanca Eliche, 2008). Las discapacidades por causas físicas o psíquicas, o las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica también pueden dificultar los procesos de aprendizaje y producir fracaso escolar a medio o largo plazo si no se aplican las medidas pertinentes a cada caso.

1.2.4. Contexto social

La globalización del espacio educativo, el modelo de crecimiento económico, el incremento de la diversidad y las transformaciones de la familia y la estructura demográfica son algunas de las tendencias socioeconómicas que permiten contextualizar los sistemas educativos actuales, así como las relaciones de poder que lo condicionan.

La globalización de las esferas económica, política y social de Cataluña es actualmente una realidad inexorable con consecuencias directas sobre la gobernabilidad de las instituciones sociales y, más particularmente, sobre la escala geográfica del control de la fisonomía y funcionamiento del sistema educativo. La cohesión social y la misma idea de la igualdad de oportunidades están inmersas en un proceso de transformación caracterizado, entre otras cosas, por la alteración de los equilibrios entre los actores locales y globales, públicos y privados y, en definitiva, entre la política social y la económica (Robertson y Dale, 2006).

Al mismo tiempo, el funcionamiento del sistema educativo no es del todo ajeno a las características del modelo de crecimiento económico de Cataluña, y viceversa. Se puede

afirmar que el crecimiento se ha fundamentado, por un lado, en la expansión de sectores como la construcción y de determinados servicios con unos niveles de productividad muy bajos y, por otro, en una inversión insuficiente en I + D + I que ha condicionado a la baja las posibilidades de capitalización de los recursos humanos, así como la adaptación del tejido productivo a los retos que se derivan de la globalización económica.

1.2.5. Contexto institucional

La importancia otorgada a la educación para promover el desarrollo económico, social y personal ha dado lugar a una ampliación de los objetivos educativos y la incorporación de un número de alumnos creciente en la escuela. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la adaptación de la escuela a los grandes cambios es lenta, en parte, porque comporta discriminar entre un amplio abanico de propuestas organizativas y didácticas y reconsiderar las relaciones entre los diversos elementos que configuran el sistema educativo.

Buena parte de los autores y autoras insisten en la necesidad de tener una visión holística y preventiva del sistema educativo antes de introducir cambios (Serason, 2003; Pena, 2005). En este sentido, no se debería plantear una reforma dirigida a mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado si, por ejemplo, no se considera la naturaleza de la relación entre la escuela y la sociedad. Los cambios pueden generar, además, mecanismos de resistencia en el profesorado y los centros de enseñanza, por lo que hay que situar la cultura de la escuela en el centro de estos cambios.

La escuela ocupa un lugar privilegiado en el conjunto de los procesos de socialización, homogeneización y diferenciación de los individuos. Impone al alumnado la norma de excelencia decidida por un poder instituido y reconoce formalmente, mediante los títulos, un conjunto de competencias estables y polivalentes (Perrenoud, 1996). En este sentido, hay que observar que el poder de organización escolar, que se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño o niña que se equivoca en las operaciones de cálculo o que no conjuga correctamente un mal alumno. Por ello, cabe preguntarse si la evaluación del alumnado ayuda a prevenir el fracaso escolar o es uno de los elementos de su existencia (Marchesi, 2004), y, en todo caso, la evaluación del alumnado no debería ser subestimada ni sobreestimada ya que puede agudizar las desigualdades reales de escasa amplitud.

Otro aspecto institucional del sistema educativo es el principio de autonomía de centro, que establece que cada escuela pueda construir un proyecto educativo y curricular propio, adaptado al alumnado que acoge al entorno social donde se ubica. Es en este ámbito donde precisamente se establece el debate sobre el agrupamiento del alumnado y la atención a la diversidad, es decir, las propuestas de agrupamiento homogénea según los intereses o capacidades del alumnado y que en Cataluña se traducen formalmente en programas de innovación y adaptaciones curriculares (Pérez-Díaz et al., 2001).

Alternativamente, se formula la posibilidad de organizar internamente el aula, de manera que el alumnado permanezca en la clase ordinaria pero se atienda la diversidad mediante agrupamientos (Huguet, 2007), bien sea a través de la subdivisión de la clase para desarrollar partes específicas del currículo, o bien sea mediante la introducción de criterios innovadores en la composición del grupo más allá de la edad (deshaces, atención individualizada en pequeños grupos, grupos mixtos en función de actividades concretas, entre otros) (Aldániz, 2000).

El principio de autonomía es igualmente relevante de cara al rendimiento escolar en la medida que la organización escolar, las expectativas del profesorado y el estilo de enseñanza tienen relación con la conducta del alumnado (Marchesi, 2004). Sin embargo, las características de la comunidad educativa y los límites entre esta aula también influyen en las experiencias escolares de los alumnos y alumnas, y pueden cambiar el sentido de que otorgan a la educación formal (Bonaf, 2003).

1.2.6. El profesorado, factor clave del cambio

De acuerdo con investigaciones, como la de González (2005), las escuelas difieren en calidad no por las diferencias en el gasto de cada centro o el número de alumnos por clase, sino por

las habilidades del profesorado. Por este motivo, la vocación docente, la formación inicial y permanente, y las condiciones de trabajo del profesorado deben recibir una atención especial (Blanca, 2008). En los últimos años, además, ha aumentado la perplejidad, desorientación y pesimismo del profesorado de secundaria ante el rechazo al aprendizaje escolar de parte del alumnado y la crítica generalizada a la profesión.

La función docente ha tenido que cambiar ante un alumnado que aprende de otra manera i de un incremento del nivel de exigencia hacia el cometido profesional. El profesorado debe dialogar, suscitar el deseo de saber, favorecer el desarrollo afectivo y moral del alumnado, proporcionar una atención individualizada y gestionar el aula con ritmos diferentes (Marchesi, 2004). Y para ello necesita no sólo autonomía para desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para atender la diversidad, sino también de unas condiciones mínimas relacionadas con la corresponsabilidad social de la tarea educativa (colaboración, participación e implicación de la familia y la alumnado) (Pena, 2005).

Así, las relaciones en el aula y, por tanto, el derecho y la responsabilidad de participación del alumnado se han de considerar, dado que si se consiguen las condiciones para que el profesorado se desarrolle personal y profesionalmente, probablemente se conseguirá que también lo haga el alumnado.

La práctica Educativa es difícil de reconstruir, es más rica y variable que los objetivos de enseñanza fijados en la normativa. Por otra parte, los docentes concretan las desigualdades mediante la evaluación del alumnado y han de resolver la contradicción entre la construcción de una escuela para todos y todas y la realidad de las diferencias. En este sentido, el profesorado representa la norma y no puede orientar al alumnado sin formular juicios de valor. Cualquier acción pedagógica origina algún tipo de jerarquía informal en el alumnado como resultado del trabajo escolar diario y la realización de determinadas pruebas de evaluación (Perrenoud, 1996).

Finalmente, no se puede dejar de lado la relevancia que tiene la formación del profesorado, tanto inicial como continua, para el logro de una educación y acción docente de calidad. Concretamente, desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEE) se insiste en la reforma de la formación del profesorado, sobre todo en cuanto a la formación inicial y la iniciación a la cultura docente (Martínez, 2008).

A pesar de que la formación permanente del profesorado de ESO de Cataluña ha mejorado, la formación inicial debe cambiar relativamente poco (Pedró, 2008). La falta de una formación inicial profesionalizadora ha sido la asignatura pendiente hasta bien recientemente, cuando se acaba de producir la sustitución del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por el nuevo Máster de Profesorado de Secundaria que han de cursar el futuro personal docente de ESO, Bachillerato o Ciclos de Formación Profesional.

1.3. El riesgo de fracaso escolar en Cataluña. Un análisis basado en PISA-2006

En este apartado del estudio se han abordado dos de los cinco objetivos específicos del estudio utilizando los datos empíricos del programa PISA-2006: en primer lugar, el análisis de las principales características del alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar (objetivo 2) y, en segundo lugar, el análisis y priorización de los factores explicativos del riesgo de fracaso escolar en la ESO (individuales, sociales e institucionales) (objetivo 3). En cuanto a este último objetivo, se ha pretendido profundizar en la descripción de la relación del riesgo de fracaso escolar con la organización de los centros y del aula.

La conclusión previa más relevante que se puede extraer del proceso es que la información proporcionada por PISA permite conocer con mucha mayor precisión que hace sólo diez años relaciones que se establecen en el proceso educativo, aunque existen algunas áreas de conocimiento donde aún hay un considerable margen de mejora.

En concreto, la exploración que se ha efectuado ha permitido un avance significativo en cuanto al contraste de una serie de afirmaciones sobre las relaciones establecidas, por un lado, entre las características personales y familiares del alumnado, las características de los sus

compañeros y compañeras de escuela, y las características del propio centro y, por otro, su rendimiento escolar. La claridad que aportan los datos de PISA en algunas relaciones no llega, sin embargo, a otras, para las que probablemente sea necesario plantearse en el futuro investigaciones más detalladas que aborden, entre otras cosas, el peso que tienen la inteligencia cognitiva, la renta económica familiar, y los procesos educativos del interior de los centros y las aulas sobre los resultados escolares del alumnado.

Uno de los retos conceptuales que ha planteado el estudio consiste en el establecimiento de un vínculo causal entre las competencias de PISA y el rendimiento escolar. Si bien se puede suponer que el alumnado con un bajo nivel de competencias en PISA es aquel que tendrá más probabilidades de riesgo de fracaso escolar, la relación no es ni mucho menos directa. Esto es así, en parte, debido a que no se puede asumir que las tres competencias que mide PISA (matemáticas, ciencias y lectura) incidan por igual en el rendimiento académico y, por tanto, en el fracaso escolar. Por ello, en la aproximación presentada se ha utilizado el concepto de "riesgo de fracaso escolar", construcción metodológica basada en una combinación de los tres niveles de competencias de PISA-2006.

En relación con los objetivos del estudio se pueden diferenciar dos niveles de análisis. Por un lado, un **nivel descriptivo** vinculado con el objetivo dos y que consiste en identificar las características del alumnado que se asocian con unos niveles más bajos de competencias matemática, lectora y científica en PISA-2006. Por otro, un nivel vinculado con el objetivo tres en que se establecen **relaciones de causalidad** entre las características individuales, sociales e institucionales y el riesgo de fracaso escolar. Únicamente el aislamiento mediante procedimientos multivariantes del efecto de cada variable por separado permite aproximarse a esta determinación. Asimismo, debe tenerse presente que la estrategia de explotación de la información está marcada por la especificidad de la base de datos utilizada (PISA-2006). El hecho de que la base de datos tenga un carácter jerárquico estructurado en dos niveles (alumnos y centros) ha hecho recomendable la utilización de una metodología multinivel.

La **aproximación bivariante** facilita la descripción del alumnado que llega sólo a los niveles más bajos de competencias de PISA-2006 (objetivo dos). Los resultados se pueden diferenciar entre las variables del nivel del alumnado y las del nivel de centro. En cuanto al nivel del alumnado, en el ámbito personal resulta destacable como la proporción de chicas situadas en los niveles más bajos de competencias de matemáticas y ciencias es mayor que la proporción de chicos (lo contrario sucede en el caso de la competencia de lectura).

En el ámbito familiar (aún en el nivel del alumnado), destaca que el alumnado de origen inmigratorio (especialmente en el caso de la primera generación) tiene mayor probabilidad de situarse en los niveles más bajos de las tres competencias. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos de origen inmigratorio de primera generación en el nivel de PISA inferior o igual a 1 se sitúa en torno al triple del porcentaje correspondiente al alumnado autóctono. A la hora de describir las características del alumnado con menos competencias, la lengua hablada en el hogar resulta útil: sólo entre el 10 y el 11% del alumnado con familias catalanohablantes se encuentra en los niveles más bajos de competencias, cifra que se duplica en el caso del alumnado con familias hispanohablantes y que se cuadruplica o más en el alumnado con familias que hablan otras lenguas.

También en el ámbito familiar, tanto la ocupación de los padres y madres como los respectivos niveles educativos son relevantes a la hora de describir a la población con menos competencias: las ocupaciones de cuello azul (especialmente, no cualificado) y los niveles educativos inferiores están asociados a proporciones muy altas de alumnado en el nivel inferior o igual a 1 de PISA-2006. Como dato ilustrativo, cabe señalar que casi la mitad del alumnado con madres sin estudios se sitúa en los niveles más bajos de competencias.

Como última variable del ámbito familiar a nivel del alumnado se hace referencia a los recursos del hogar. En cuanto a los recursos puramente económicos, existe una clara asociación entre los niveles más bajos de riqueza familiar y los niveles más bajos de competencias. Aún más fuerte es la asociación entre el nivel de competencias y la disponibilidad de recursos culturales (libros) y educativos (posesión de ordenador y su uso).

En cuanto al nivel de centro, la primera variable que caracteriza claramente el perfil del alumnado con bajas competencias es la titularidad del centro: en los centros públicos el porcentaje de alumnos de baja calificación es aproximadamente el doble que en los centros privados concertados y casi el triple que en los centros privados independientes. Destacan también otras variables vinculadas con el tipo de usuarios del centro, que pueden incidir en el rendimiento de cada alumno mediante los efectos-compañero. La presencia de más alumnos de origen inmigratorio en el centro (especialmente cuando la proporción excede el 20%) está relacionada con niveles más bajos de competencias. Asimismo, el nivel de estudios medio de los padres y madres del alumnado, y la presencia en el centro de una mayoría de padres que trabajan en ocupaciones de cuello blanco cualificado, están asociados a menores probabilidades de que el alumnado se sitúe en los niveles más bajos de competencias.

En cuanto a los recursos con los que cuentan los centros, destaca la asociación entre centros con un elevado nivel de alumnos por profesor y una reducida proporción de alumnos con bajas competencias. Ahora bien, este resultado contraintuitivo viene explicado por la existencia de una causalidad inversa, dado que el alumnado con competencias más bajas recibe recursos adicionales.

Finalmente, dentro de esta revisión de la descripción del alumnado con niveles más bajos de competencias se hará referencia a una variable de proceso, la agrupación del alumnado en función de sus habilidades. Mientras que la agrupación o no del alumnado en la propia clase no establece diferencias en los niveles de competencias del alumnado, la agrupación en clases diferentes sí se asocia con un mayor porcentaje de alumnos con niveles muy bajos de competencias.

En relación con la parte analítica del estudio, en la que se pretende identificar la incidencia de cada variable por separado, se ha seguido una estrategia bietápica. En un primer momento se analiza cómo afectan las competencias de PISA en la probabilidad de ser repetidor o repetidora de curso a los quince años de edad. Se observa que las competencias en matemáticas y lectura afectan significativamente la probabilidad de repetir, mientras que la competencia en ciencias no es estadísticamente significativa. Estas relaciones se producen de forma muy similar en el caso de los chicos y en el de las chicas. El análisis de regresión logística permite asignar a cada alumno una probabilidad de situarse en riesgo de fracaso escolar. A partir de esta probabilidad (el interés reside en la combinación de los efectos de los tres tipos de competencias en PISA), se ha procedido, en un segundo momento, a explorar los determinantes del riesgo de fracaso escolar.

Se ha encontrado en esta exploración una cierta limitación derivada del tamaño de la muestra de centros de Cataluña (únicamente de 51 a PISA-2006), mientras que el número de variables relevantes y disponibles para el análisis es elevado (esta combinación mantiene el número de grados de libertad en un nivel bajo). De todos modos, el análisis de los determinantes del riesgo de fracaso escolar, diferenciado para chicas y chicos, proporciona algunos resultados destacables.

En el caso de las chicas, las variables determinantes que resultan significativas en el modelo son las siguientes: la condición de origen inmigratorio de primera generación (pero no de segunda generación) incrementa el riesgo de fracaso escolar, mientras que la disponibilidad de recursos culturales (libros, en este caso) y la asistencia a un centro concertado reducen el riesgo. Asimismo, un porcentaje mayor de alumnado repetidor en el centro incrementa, a través de los efectos-compañero, el riesgo de fracaso escolar. En el caso de los chicos, las variables determinantes significativas son prácticamente las mismas, con la salvedad de que la condición de origen inmigratorio de segunda generación, y no sólo de primera, incrementa el riesgo de fracaso escolar.

Conviene aclarar que la significatividad (y el signo) de la variable referida a la titularidad del centro viene provocada por el hecho que el análisis explora los determinantes del rendimiento académico, utilizando como variable de aproximación la probabilidad de ser repetidor. Otros análisis en los que se buscan directamente los determinantes de las competencias de PISA con metodologías similares proporcionan resultados diferentes respecto a la variable de titularidad, bien en la línea que ésta no resulta significativa, bien en la línea que el efecto de la

titularidad privada concertada resulta negativa a la hora de explicar el nivel de competencias (ver, p. ej., Calero y Waisgrais, 2009).

La cantidad de variables significativas en el modelo es reducida, aunque se intuye que en buena medida las pocas variables significativas están "absorbiendo" efectos de variables muy cercanas: por ejemplo, la disponibilidad de recursos culturales en el hogar probablemente absorbe el efecto de variables como el nivel educativo de los padres. También aportan una información interesante una serie de variables no significativas. Entre ellas, destacaríamos la lengua hablada en el hogar (ya sea una lengua oficial del Estado o una lengua extranjera) o, dentro de los recursos del centro, la proporción de alumnos por profesor o por clase, el porcentaje de ordenadores conectados a Internet y la proporción de ordenadores por alumno. Respecto a los recursos, el hecho de comparar centros con una dotación similar puede explicar la falta de significatividad de este tipo de variables. Tampoco han resultado significativas en el modelo una serie de variables relacionadas con los procesos que se llevan a cabo en el centro, como las diversas dimensiones de la autonomía del centro (probablemente debido a la falta de diversidad y experiencia en este sentido) o el agrupamiento del alumnado.

El estudio ha aportado evidencia sobre diversos objetivos, no obstante quedan ámbitos que exigen análisis adicionales. Específicamente, en cuanto al objetivo 3 es necesario aceptar que el estudio sólo proporciona una evidencia empírica reducida a la relación entre el riesgo de fracaso escolar y las características de la organización interna del centro y el aula. Sin duda habrá que, a partir de la disponibilidad de datos de nuevas evaluaciones y / o de estudios ad hoc (por ejemplo, con información proporcionada por el propio profesorado, en especial a nivel de aula, y por las propias familias, a nivel de estatus socioeconómico), continuar la exploración de las lógicas del riesgo de fracaso escolar con el fin de contrastar algunas intuiciones e hipótesis mediante la evidencia empírica.

1.4. Una aproximación cualitativa al riesgo de fracaso escolar en Cataluña

1.4.1. Metodología

En este apartado del estudio se han abordado cuatro objetivos (la aproximación al concepto de fracaso escolar, las características del alumnado en riesgo de fracaso escolar, la descripción de las consecuencias individuales y sociales de este fracaso, y la descripción de los factores que inciden en el rendimiento y fracaso escolar del alumnado: individuales, sociales e institucionales) en base a la realización de entrevistas en profundidad a veintiséis actores sociales relacionados con el sistema educativo de Cataluña. Este grupo de actores había sido seleccionado previamente de manera consensuada por los miembros del Consejo de Trabajo Económico y Social que han integrado el Grupo de trabajo de este estudio.

Las entrevistas se han estructurado temáticamente en cuatro bloques: conceptualización del fracaso escolar, factores explicativos del fracaso escolar, valoración de las actuaciones que se llevan a cabo para mejorar los resultados escolares y combatir el riesgo de fracaso escolar, y recomendaciones en esta línea. La información obtenida ha permitido identificar un amplio espectro de factores potencialmente explicativos del riesgo de fracaso escolar, así como las condiciones (cambios, actuaciones, etc.) Necesarias para atenuar este fenómeno y promover el éxito escolar del alumnado y, en definitiva, del sistema educativo.

El proceso de tratamiento y análisis de la información (categorización e interpretación de la información obtenida a partir de la transcripción del registro audio de las entrevistas) ha consistido en elaborar una composición de lugar de la diversidad de posicionamientos discursivos adoptados por los actores sociales en relación con los diferentes temas de discusión. Como se verá a continuación, se han identificado los discursos mayoritarios y minoritarios, así como los puntos de consenso y disenso, con la voluntad de dar a conocer las representaciones sociales de un fenómeno -el del riesgo de fracaso escolar- que son al mismo tiempo reflejo y condición para su existencia.

1.4.2. Conceptualización del fracaso escolar

La opinión mayoritaria y compartida por todos los perfiles entrevistados sobre qué se entiende por "fracaso escolar" es la de que fracasa el sistema educativo. En este discurso destacan cuatro dimensiones en función de dónde se focaliza la crítica al sistema: los resultados observables, la perpetuación de los problemas y la falta real de cambios, la acción sobre el alumnado, y la función compensatoria. Otras definiciones destacables del fracaso escolar giran en torno a los aspectos técnicos (cuantificación del fenómeno), o de la atribución de responsabilidades (atribución multifactorial, externalización hacia la familia o individualización hacia el alumnado).

En cuanto a la aproximación al alumnado que fracasa, la mayoría de las personas entrevistadas ha intentado establecer un perfil dominante de alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar mediante un proceso de integración de las características comunes. Por el contrario, algunas personas han centrado el núcleo de su discurso en la multiplicidad de perfiles y la diversidad de este alumnado. En cualquier caso, predomina el discurso de caracterización del alumnado centrado en los condicionantes sociales y familiares, sobre todo los familiares, por encima de las variables individuales.

En cuanto a los efectos que tiene el fracaso escolar en el individuo, la mayoría de las personas entrevistadas han centrado el discurso en la relación entre el alumnado que fracasa escolarmente y las dificultades de inserción sociolaboral y el riesgo de marginación y de exclusión social. Otras personas mencionan los procesos emocionales que afectan al alumnado o bien relativizan las consecuencias individuales del fracaso escolar. En relación con las consecuencias sociales, el núcleo del discurso mayoritario se ha centrado en los efectos que puede tener el fracaso escolar en la cohesión social, por un lado, y en el mercado de trabajo, el tejido productivo y la productividad del país, por otro. Una pequeña parte de los perfiles entrevistados opinan que otra consecuencia del fracaso escolar es la no participación social de los y las jóvenes.

1.4.3. Factores explicativos

Se constata una tendencia dominante a situar los primeros indicios del fracaso escolar durante la etapa de Educación Infantil y los cursos iniciales de la Educación Primaria. Sin embargo, la visualización del fenómeno suele producirse más adelante, en dos momentos críticos parcialmente solapados: la transición de la infancia a la adolescencia, por un lado, y de la Educación Primaria ESO, por otro. Este desfase entre la detección precoz del fracaso escolar y el momento en que éste se asume y se le da respuesta institucional está en la base de algunas de las dificultades que tiene el sistema educativo para reconducir con éxito y eficacia las trayectorias educativas erráticas del alumnado, según la opinión mayoritaria de las personas entrevistadas.

Características individuales

La representación social dominante sobre el papel que juegan las características individuales en la configuración de las situaciones de riesgo de fracaso escolar es que se trata de un conjunto de condicionantes de partida que adquieren medida y significado en función del contexto escolar, familiar y / o social en el que se insertan. Destacan en este discurso las reflexiones críticas en torno a la manera como el sistema educativo acoge en su seno las características individuales, entendidas principalmente en términos de inteligencia cognitiva.

En el otro extremo del continuo se sitúan las opiniones minoritarias que atribuyen una importancia clave a los efectos combinados de las características individuales de partida (inteligencia, personalidad y motivación) pero que, en cambio, no se cuestionan el funcionamiento de la institución escolar y los requisitos establecidos para el éxito.

A medio camino entre estos dos discursos, algunas personas entrevistadas consideran que las características individuales (simplificadas nuevamente en torno a la idea de la inteligencia cognitiva) condicionan menos que la motivación y el bienestar personal del alumnado, por un lado, o que la constancia y el esfuerzo, por otro. Anecdóticamente, se considera que las características personales condicionan poco o excepcionalmente.

Con respecto al alumnado con discapacidades, abundan los discursos ponderados, no deterministas, en que la influencia de esta condición sobre los resultados escolares se explica en base a la tipología de la discapacidad y a las características del sistema educativo. Así, las personas entrevistadas tienden a limitar la posibilidad de éxito escolar del alumnado con discapacidades relacionadas con el aprendizaje, la aplicación de conocimientos y la relación con otras personas, por oposición a las de tipo visual, auditivo y de movilidad, y a emitir valoraciones críticas sobre la escuela en la medida en que sus rigideces incrementan el riesgo de fracaso escolar de estos alumnos.

Factores familiares

En cuanto a la causalidad entre las características familiares y los resultados escolares del alumnado, ésta gana intensidad a medida que el discurso se traslada de los aspectos materiales (estatus socioeconómico) a los simbólicos (capital cultural) y relacionales (ambiente familiar). Las variables socioeconómicas aparecen mayoritariamente representadas como condicionantes de partida de las probabilidades de éxito y fracaso escolar del alumnado, mientras que el capital cultural y el ambiente familiar se consideran fundamentalmente como factores explicativos.

En efecto, de acuerdo con la opinión mayoritaria de las personas entrevistadas, el estatus socioeconómico familiar condiciona pero no determina el riesgo de fracaso escolar. Destacan en este sentido los posicionamientos discursivos críticos con el determinismo económico que ceden espacio a interpretaciones más ponderadas en que se mencionan, por orden de importancia, la relevancia del capital cultural familiar, el cuidado de los hijos e hijas, y el valor que la familia otorga a la educación. Sólo desde un posicionamiento minoritario se afirma que las posibilidades de éxito y fracaso escolar del alumnado están estrechamente relacionadas con el estatus socioeconómico familiar, en parte porque se considera que el estilo de socialización y el valor de la educación dependen de factores materiales.

La percepción mayoritaria de los actores sociales con respecto al capital cultural familiar es que se trata de un factor explicativo importante. Algunas personas ponen de manifiesto desde una perspectiva sistémica que el bajo nivel de estudios de los padres y madres está detrás de la elevada tasa de fracaso escolar de Cataluña. También se habla del capital cultural en términos de procesos de socialización familiar hasta prácticamente desaparecer los límites conceptuales entre esta variable y el ambiente familiar. Finalmente, algunas personas entrevistadas se refieren al capital cultural familiar como conjunto de prácticas y consumos culturales con una gran influencia sobre los resultados escolares del alumnado. A una distancia considerable de este posicionamiento se ubican dos discursos minoritarios. En primer lugar, aquel que enfatiza la participación de otras variables (familiares, escolares e individuales) y que relativiza la importancia del capital cultural familiar en la configuración de situaciones de riesgo de fracaso escolar y, en segundo, lugar aquel otro que considera que el capital cultural familiar -definido exclusivamente como conjunto de credenciales escolares -influye poco en los resultados escolares de los hijos e hijas.

El ambiente familiar ocupa un lugar privilegiado en las representaciones de las personas entrevistadas a propósito de la causalidad del riesgo de fracaso escolar. El posicionamiento discursivo dominante considera el ambiente familiar como un factor explicativo importante. Concretamente, se menciona la relación positiva entre el éxito escolar de los niños y la existencia determinados estilos de socialización familiar (consensuados y «autorizadores»), hábitos (horarios familiares y cultura del esfuerzo) y continuidades familia - escuela (valoración de la educación y referentes normativos). No se emiten opiniones contrarias a la influencia del ambiente familiar sobre los resultados escolares, pero sí hay opiniones minoritarias según las cuales este factor no es tan determinante.

Referentes identitarios

La inmensa mayoría de los actores sociales entrevistados consideran que los referentes identitarios del alumnado pueden explicar una parte importante del riesgo de fracaso escolar. De hecho, se relaciona el mundo de los y las jóvenes con un conjunto de prácticas y referentes culturales generalmente distanciado, cuando no contrario, a los requisitos institucionales para

el éxito escolar. Así, uno de los elementos diferenciadores de la cultura prototípicamente juvenil -como lo es el grupo de iguales- aparece fuertemente estigmatizado en el discurso de las personas entrevistadas, salvo un caso. Del mismo modo, se observa una marcada tendencia a estigmatizar algunos de los espacios privilegiados por los hábitos relacionales de los jóvenes y las jóvenes, particularmente la calle, y a considerar que su sistema de valores dificulta la consecución del éxito escolar. Frente a estos factores se erige la familia, considerada aquí como un contrapeso de los efectos ambientales negativos.

En cuanto a la condición inmigratoria, el posicionamiento discursivo adoptado por la mayor parte de los actores sociales es que la "diferencia cultural" de este alumnado condiciona negativamente el rendimiento escolar. Se observa, pues, una tendencia a externalizar las causas del riesgo educativo del alumnado de origen inmigratorio fuera de la institución escolar. Sin embargo, otras voces minoritarias ponen el acento en la corresponsabilidad que tiene la escuela en la producción de situaciones de riesgo de fracaso escolar en el alumnado de origen inmigratorio como consecuencia de un déficit de recursos y / o de un sesgo clasista y / o cultural. Finalmente, desde un tercer posicionamiento discursivo minoritario se privilegian los factores de orden socioeconómico que distinguen la condición inmigratoria como vectores explicativos de las actuaciones escolares del alumnado recién llegado.

Factores institucionales

El abordaje de los factores institucionales y su causalidad en las lógicas del riesgo de fracaso escolar representa la primera oportunidad que tienen las personas entrevistadas para expresar explícitamente su opinión en torno al papel que juega el sistema educativo en la concreción de las actuaciones escolares del alumnado. Al mismo tiempo, la inclusión de aspectos como el funcionamiento de la institución escolar y el modelo escolar abre la puerta a lecturas sistémicas que permiten valorar en qué medida participan estas variables en la producción de los niveles actuales de fracaso escolar en Cataluña.

Se constata un amplio consenso en torno a la idea de que la práctica docente es un factor importante en la determinación de las situaciones de riesgo de fracaso escolar. Las personas entrevistadas mencionan la relevancia de la actuación del profesorado sobre las experiencias escolares del alumnado y sus expectativas. De esta manera, a medida que la función docente se aproxima al modelo de "acción educativa" disminuye el riesgo de fracaso escolar del alumnado, mientras que cuando se aproxima al modelo de "acción instructiva" aumenta. Otras descripciones de la práctica docente dentro de este posicionamiento discursivo mayoritario hacen referencia a la motivación del profesorado, que se explica en función de algunas condiciones ambientales (acceso a la profesión, falta de reconocimiento social, etc.), así como las estrategias de enseñanza, que no siempre se orientan a la producción de éxito escolar. Finalmente, hay que mencionar a dos posicionamientos minoritarios. Por un lado, aquel que considera que las circunstancias desfavorables en que se desarrolla la práctica docente (expectativas profesionales, comportamiento del alumnado, actitud de las familias, reconocimiento social y relación con la Administración) es lo que verdaderamente condiciona las probabilidades de riesgo de fracaso escolar en el alumnado y, por el otro, uno de anecdótico según el cual la práctica docente no influye mucho.

Según la gran mayoría de los actores sociales entrevistados, la organización escolar es el factor institucional que más contribuye a explicar el riesgo de fracaso escolar en Cataluña. Concretamente, y por orden de importancia, se hace mención a los déficits relacionados con el trabajo en equipo, la atención individualizada al alumnado, el currículo escolar, la autonomía y profesionalización de las direcciones escolares, la relación de los centros con las familias alumnado, la autonomía de los centros y las metodologías de enseñanza. El segundo factor institucional que más influencia tiene sobre los resultados escolares tiene que ver con la disponibilidad de recursos. Desde este posicionamiento discursivo, con un peso específico considerable, se enfatiza la escasez de recursos, sobre todo humanos, destinados a la atención individualizada y a la diversidad. Del mismo modo, hay quien señala la actuación del profesorado, tanto en un sentido proactivo (implicación y profesionalidad) como reactivo (formación y autoridad moral), o bien la planificación educativa, particularmente por la frecuencia e intensidad de los cambios "desde de arriba" y por el reparto poco equitativo del riesgo educativo en la red escolar.

Finalmente, la proximidad del debate sobre el modelo educativo actual en el ámbito de la política general da lugar a una serie de opiniones en torno a la comprensividad y del tipo de sociedad en que se basa y promueve. Las representaciones del modelo educativo que elaboran los actores sociales entrevistados se pueden dividir en tres posicionamientos discursivos. En primer lugar, una valoración "dual", dominante, que diferencia entre la "teoría" y la "práctica" del modelo pero que emite un voto de confianza a su favor. Según este punto de vista, la intencionalidad del modelo educativo es positiva pero su desarrollo práctico se ve afectado negativamente por un conjunto de problemas y circunstancias desfavorables, entre las que destacan, por orden de importancia, la unicidad de itinerarios al final de la etapa obligatoria, las dificultades de adaptación de una parte del profesorado al cambio, los déficits de la función tutorial, y la frecuencia e intensidad de los cambios "desde arriba". En segundo lugar, una valoración globalmente negativa del modelo educativo, que obtiene la aprobación de un número relevante de personas entrevistadas pero que se emite en dos sentidos valorativos diferenciados. Por un lado, se critica el funcionamiento del sistema educativo en base a la desconfianza o disenso que generan sus principios teóricos (crítica por "exceso") y, por otro, existe la crítica contraria (por "escasez") contra el clasismo de la escuela y la orientación liberal del sistema. En tercer lugar, una valoración minoritaria globalmente positiva del modelo educativo actual que se emite a partir de la constatación de la reducción del fracaso escolar y del progreso social que significa el alargamiento de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años de edad.

Factores más importantes

De todos los factores explicativos analizados, las personas entrevistadas consideran los factores institucionales, por un lado, y los familiares, por otro, como los más importantes a la hora de dar cuenta del riesgo de fracaso escolar en el alumnado. A una distancia considerable se mencionan los factores relacionados con el entorno, los referentes identitarios y los valores. Los factores menos relevantes son, de acuerdo con el punto de vista dominante, los individuales, en cualquier caso puestos en relación con el contexto escolar en el que se insertan. Al mismo tiempo, una de cada cinco personas opina que el riesgo de fracaso escolar es un fenómeno diverso y multifactorial.

En cuanto a los factores institucionales, se subraya el peso de la práctica docente. Otros aspectos mencionados son los déficits en cuanto a la función compensatoria del sistema educativo, la dotación de recursos, la respuesta a las capacidades individuales del alumnado, la detección del riesgo de fracaso escolar, la estabilidad del sistema educativo, las estrategias de lucha contra las situaciones de riesgo de fracaso escolar, los aspectos organizativos de los centros y el rigor académico. También se apunta la necesidad de reflexionar sobre la estigmatización que conlleva la no obtención del Graduado en ESO y, anecdóticamente, la posibilidad de no expedir este título. De los factores familiares destaca el discurso retórico en torno a su relevancia así como la ausencia de justificaciones específicas, seguramente dada la dificultad de incidir. Finalmente, en cuanto al resto de factores señalados (el entorno, los referentes identitarios y los valores), los actores sociales entrevistados mencionan el papel destacado de los medios de comunicación, la pérdida de la cultura del esfuerzo y el consumo de drogas sobre los resultados escolares.

1.4.4. Valoración de las actuaciones

Centros escolares

La mayoría de las personas entrevistadas han hecho una valoración global de las actuaciones dirigidas a los centros escolares, pero más de la mitad se han centrado, por un lado, en el principio de evaluación y el principio de autonomía escolar y, por el otro, en planes y programas concretos. En cuanto a la valoración de las políticas desde la perspectiva general, casi todos los actores sociales las han valorado en sentido negativo. La crítica más generalizada es que se trata de políticas burocráticas, normativas, reguladoras y limitadas por la inspección, pero también hay quien considera que son poco eficaces o no consensuadas, precipitadas, ausentes o incoherentes, por este orden de importancia.

En relación con el principio de evaluación hay división entre, por un lado, las personas que valoran positivamente la concepción, por tanto, la idea de evaluar los centros, el profesorado y el alumnado, y por otro, las que valoran negativamente la aplicación, a excepción de los y las representantes políticos. En tercer lugar, el principio de autonomía escolar ha sido valorado positivamente como idea, a excepción de los sindicatos, por todos los actores sociales. Sin embargo, una representación muy heterogénea ha valorado negativamente su aplicación. Finalmente, hay división entre las personas que valoran positivamente la concepción de los planes y programas concretos, entre las que están representadas la mayoría de las direcciones escolares y las que valoran negativamente la aplicación de estos planes, entre las que hay casi todos los perfiles sindicales.

Función directiva y docente

En relación con la función directiva, casi la mitad de las personas entrevistadas se centran en la formación y profesionalización. Hay una división de opiniones entre el colectivo que hace una valoración positiva de la Ley de educación de Cataluña en cuanto a modelo de gestión que posibilita liderar un proyecto y crear el propio equipo y, por otra parte, el colectivo que hace una valoración negativa por haberse convertido en una función demasiado gestora, representativa de la Administración, gremial y discrecional. La segunda categoría en importancia, valorada en sentido negativo, tiene relación con la autoridad de los directores y directoras, en el sentido que la autoridad se tiene que ganar y no otorgarse por decreto. La tercera categoría, valorada en ambos sentidos, con predominio del sentido negativo como en el caso de la autoridad, ha sido la del reconocimiento social de la dirección. La última categoría, valorada también en ambos sentidos, pero sobre todo en sentido negativo, corresponde al discurso de las pocas personas entrevistadas que han reflexionado sobre las condiciones de trabajo de la dirección.

De la valoración de la función docente es remarcable el sentido negativo en todas las categorías, sobre todo con relación a la autoridad, el reconocimiento social, las condiciones de trabajo y, en menor grado, la formación continua. En cambio, se valora positivamente la formación inicial y, en concreto, el máster de profesorado de secundaria.

Recursos

Casi todas las personas entrevistadas de todos los perfiles sociales han valorado negativamente la cantidad y calidad de los recursos humanos y materiales. La mitad, sobre todo las patronales y direcciones escolares, han hecho una valoración negativa en el ámbito económico, tanto con respecto a los recursos humanos, por una falta de profesorado, en general, y de orientadores / as, y profesorado de apoyo y especialista, en particular, como en cuanto a los recursos materiales, por los déficits de calidad y adecuación de las instalaciones, el mantenimiento y las infraestructuras y arquitectura de las aulas. En segundo lugar, la otra categoría del ámbito de los recursos, valorada negativamente por dos de cada tres personas entrevistadas, ha sido la gestión y distribución de los recursos materiales y humanos, concretamente las políticas económicas y las relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), seguida de la de los recursos humanos.

Metodología de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a la pregunta de valoración de las políticas y medidas destinadas a cambiar la metodología de enseñanza y aprendizaje, más de la mitad de las personas entrevistadas de casi todos los perfiles han valorado negativamente la metodología en general por no ser adaptada ni adecuada, dado que sigue siendo tradicional (clases magistrales, materias y no competencias ...), poco innovadora y contrastada, no se sabe trabajar en equipo y no está enfocada a la mejora de los resultados.

En cuanto a la valoración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje específicas, predomina el sentido negativo de la introducción de las TIC en el aula por casi la mitad de las personas entrevistadas, ya que entienden que las TIC como una herramienta y lo que debe cambiar es la práctica sociocultural. Además, la introducción de las TIC en el aula puede crear desigualdades entre centros bien o mal equipados. Finalmente, unas pocas personas han

valorado el sistema de evaluación de secundaria negativamente. Otros han valorado el aprendizaje cooperativo, en equipo y con significado, positivamente.

Atención a la diversidad ya las necesidades específicas

En cuanto a la pregunta de valoración de las políticas y medidas destinadas a la atención a la diversidad al alumnado con necesidades específicas, predomina la valoración negativa de la aplicación de las medidas en general, dado que se percibe que no se cumple la Ley ni los objetivos de inclusión, que los dispositivos y los recursos humanos son insuficientes y no se gestionan adecuadamente. Sin embargo, casi la mitad de las personas entrevistadas valoran la intención y el sentido de las medidas positivamente.

En cuanto a las medidas y recursos concretos, hay división entre las personas entrevistadas. La mitad ha valorado positivamente las aulas de acogida y, en menor grado, los Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP), los Equipos de asesoramiento a los centros y al profesorado en lengua y cohesión social (ELIC), las Unidades de Educación Compartida (UEC) y las Unidades de Apoyo a la Educación Especial (UAEE). La otra mitad ha valorado negativamente la atención a la salud mental y los trastornos de la personalidad y conducta, por carencias en la atención educativa y sociosanitaria, la derivación a otras entidades y el personal especializado, entre otros. Sin embargo, en menor grado, algunas personas han valorado negativamente también las Aulas de Acogida, los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE), los Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP), las Unidades de Apoyo a la Educación Especial (UAEE) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), en este último caso por insuficiencia de plazas.

Actuaciones que funcionan mejor y actuaciones que se echan de menos

Sobre la pregunta de qué actuaciones funcionan mejor, una parte de las personas entrevistadas valoran las medidas reales y otra las medidas potenciales. En cuanto a las medidas reales, la valoración positiva más unánime ha sido la de los programas dirigidos al alumnado con necesidades específicas y en este ámbito la medida mejor valorada ha sido la de las aulas de acogida. Sin embargo, los actores sociales también han valorado positivamente los proyectos singulares de centro (diversificación curricular en tercero de ESO y las prácticas en empresas en cuarto de ESO) para el alumnado con más dificultades y los programas de transición escuela - trabajo , así como los programas de colaboración entre la escuela especial y la ordinaria, el incremento del número de becas de transporte, comedor y libros. En segundo lugar, una parte de las personas entrevistadas han considerado que los pequeños esfuerzos para cambiar la metodología de enseñanza en los centros escolares han funcionado bien, pese a la valoración negativa de la metodología en general y de la introducción de las TIC en el aula en particular observada anteriormente. Otros actores sociales entrevistados opinan que lo que ha funcionado mejor son las medidas que han contado con el consenso, la participación y han considerado la realidad educativa de los centros educativos y, por tanto, medidas como los agrupamientos flexibles, la tutoría y la orientación. Con relación a las medidas potenciales que podrían funcionar bien, se mencionan la LEC, la formación inicial, la promoción profesional y el liderazgo del profesorado, la distribución de los recursos en los centros que más lo necesitan y que estos recursos fueran internos más que externos .

En cuanto a la pregunta sobre qué medidas se echan de menos, en primer lugar de importancia se sitúan las aportaciones que hacen referencia a las políticas generales, en relación con las cuales las personas entrevistadas echan de menos, por un lado, una Administración ágil, con un rumbo claro, liberada de las presiones sociales y que tenga calma y más contacto con la realidad de los centros escolares a la hora de hacer política educativa y, por otra parte, una Administración próxima que haga políticas subjetivas, considere la iniciativa del profesorado y la orientación. En este ámbito de políticas generales, se observa que casi todas las personas expertas echan en falta medidas de evaluación y, en definitiva, la cultura de la calidad.

En segundo lugar, más de la mitad de las personas entrevistadas de todos los perfiles sociales echan de menos medidas destinadas a los centros educativos que adapten la planificación a la singularidad territorial y del centro, por tanto, más autónomas y flexibles, pero también medidas

de acompañamiento y participación familiar y social, por tanto, programas familia - escuela, y de lucha contra la segregación por tipo de centro y en favor de una distribución más equitativa del alumnado con dificultades entre los centros escolares. Otros aspectos son una disminución de la ratio del aula y una buena detección del fracaso escolar en primaria.

En tercer lugar, una de cada cuatro personas entrevistadas o más, sobre todo de perfil directivo o sindical, echan de menos más recursos económicos, humanos y materiales para atender la diversidad, pero también una mejor gestión y coordinación de los recursos destinados al centro en el territorio y una discriminación positiva en favor de los centros de entornos más desfavorecidos. Otras personas echan de menos medidas destinadas a la función docente y directiva, concretamente, al reconocimiento, valoración, incentivar y liderazgo del profesorado, y las destinadas a la profesionalización de la dirección escolar. Finalmente, hay quien echa en falta más políticas de atención a la diversidad ya las necesidades educativas específicas.

1.4.5. Recomendaciones

En relación con la pregunta sobre cuáles deben ser los ámbitos de actuación prioritarios en la lucha contra el fracaso escolar en Cataluña, los aspectos institucionales, tanto "macro" como "micro", constituyen el ámbito más citado. Todos los perfiles de los agentes sociales entrevistados hacen referencia a ellos.

Entre las aportaciones de carácter "macro", cuatro personas entrevistadas coinciden en pedir más estabilidad en el marco educativo actual, concretamente respecto a las iniciativas públicas y legislativas, así como las pautas de trabajo dirigidas a los centros y el profesorado. Por otro lado, algunas personas entrevistadas ponen de manifiesto que hay que focalizar los esfuerzos en aspectos institucionales de carácter más "micro" como la atención individualizada al alumnado, para lo que también sería necesario disponer de más información sobre el alumnado y los centros. De manera más puntual, se ha incidido en la necesidad de continuar trabajando en la flexibilización del acceso al sistema educativo (diversificación de itinerarios, pasarelas entre opciones formativas, enseñanza on-line, entre otros), la flexibilización curricular, la potenciación de la dirección y en lo acordado en el Pacto Nacional para la Educación.

El segundo ámbito de actuación prioritario ha sido el relacionado con la familia, citado por todos los perfiles sociales entrevistados. Se incide especialmente en la relación escuela - familia y en la distribución de responsabilidades, así como en reforzar el compromiso, el trabajo conjunto y la confianza mutua.

También se ha considerado como ámbito prioritario el de la relación entre la escuela y el mundo laboral, sobre todo en cuanto a la importancia de valorar la inversión que conlleva el hecho educativo por parte de las empresas. Algunas personas han mencionado el entorno socioeconómico como principal ámbito de actuación. En este sentido se señala la necesidad, por un lado, de reforzar las políticas sociales y laborales para luchar contra la exclusión, las desigualdades sociales, la precariedad laboral y, por otro, de una actuación decidida destinada a mejorar las condiciones de los barrios y territorios más desfavorecidos. Finalmente, se ha hecho referencia al ámbito de la relación escuela - comunidad de una manera puntual.

En cuanto a las propuestas de actuación, se han podido contabilizar al menos sesenta y ocho recomendaciones que se han agrupado en categorías más generales. En línea de continuidad con los ámbitos de actuación, las personas entrevistadas han hecho referencia fundamentalmente a aspectos institucionales que tienen que ver con la política educativa y la planificación educativa. Sin embargo, también han formulado propuestas orientadas a intervenir sobre la realidad socioeconómica y familiar del alumnado. Las propuestas de actuación dirigidas a combatir el riesgo de fracaso escolar en Cataluña son, por orden descendente de importancia, las siguientes:

o Consenso político y social. Se recomienda consensuar las directrices educativas básicas a medio y largo plazo entre todos los actores políticos y agentes sociales. Esto debería hacerse

en base a criterios educativos, pedagógicos y sociales para evitar cualquier tipo de instrumentalización política.

o Mejorar los recursos. Se recomienda mejorar la dotación de los recursos socioeducativos, tanto humanos como materiales, para reducir los niveles actuales de fracaso escolar, particularmente a través de mejoras relacionadas con las infraestructuras, el personal especializado y de apoyo, la atención individualizada y la distribución de los recursos en función del riesgo educativo.

o Intervenir sobre las condiciones socioeconómicas y familiares. Se recomienda reforzar las políticas sociales y económicas que se dirigen al territorio y las familias para mejorar las condiciones ambientales (bienestar material y cultural de las familias, calidad de vida en los barrios, entorno social de los centros de enseñanza, etc.) en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

o Adecuar la formación del profesorado e introducir políticas de estímulo. Se recomienda, por un lado, mejorar la formación inicial y continua del profesorado sobre todo en cuanto a la adquisición de competencias psicosociales, la innovación didáctica y la socialización en las TIC y, por otro, introducir incentivos que reconozcan y valoren el esfuerzo y la proactividad del profesorado y, por extensión, los centros de enseñanza.

o Flexibilizar los itinerarios educativos. Se recomienda diversificar los itinerarios al final de la ESO con el objetivo de fomentar la promoción escolar, así como crear pasarelas entre opciones formativas diferentes para facilitar la continuidad educativa.

o Consensuar las competencias básicas. Se recomienda no sobrecargar el currículum con contenidos y, en cambio, consensuar las competencias básicas que debe alcanzar cualquier alumno al final de la escolarización obligatoria para poder convertirse en una persona adulta funcional.

o Fomentar la autonomía de los centros, particularmente a través de la profesionalización de la función directiva, y en detrimento de la regulación y burocratización del sistema.

o Crear un sistema estable de evaluación de resultados para conocer las lógicas del riesgo de fracaso escolar y establecer líneas de actuación.

o Actuar en las primeras fases del riesgo de fracaso escolar para prevenir la evolución de este fenómeno hacia situaciones más complicadas.

De este conjunto de propuestas de actuación, las personas entrevistadas consideran prioritarias las recomendaciones relacionadas con los aspectos institucionales, sobre todo aquellas que tienen que ver con la mejora de la dotación y la gestión de los recursos (sobre todo humanos), seguido de los aspectos que afectan directamente los centros escolares (autonomía, evaluación y distribución del alumnado), las metodologías de enseñanza y aprendizaje y el currículo (consensuar las competencias básicas) y, por último, el profesorado (mejora de la formación y motivación). El segundo aspecto general priorizado es la atención al alumnado (acompañamiento, orientación, diversificación de itinerarios al final de la ESO y, sobre todo, atención a las necesidades especiales y específicas), y el tercero la necesidad de consensuar políticas educativas más globales y estables.

Finalmente, en cuanto a las experiencias de otros lugares que puedan aportar referentes al sistema educativo de Cataluña en la lucha contra el fracaso escolar, la mayoría de las personas entrevistadas citan los modelos escandinavos, sobre todo el finlandés. Sin embargo, se recomienda prudencia a la hora de valorar la aplicación de sus prácticas en Cataluña, dado que son los resultados de realidades históricas y socioculturales difícilmente mimetizables. En segundo lugar, una parte relevante de los actores sociales valora positivamente varias características de algunos modelos educativos de la Europa continental, como el holandés y el alemán, pero sobre todo el francés en cuanto a la compaginación de la escolarización obligatoria con el mundo del trabajo ya la definición de Zonas de Educación Prioritaria (ZEP). En tercer lugar, se comentan algunas experiencias de Comunidades Autónomas españolas,

como es el caso del País Vasco, para la gestión de la Formación Profesional y la integración de las diversas etapas educativas en un mismo centro de enseñanza, o Navarra, por la integración de los servicios externos en el propio centro. El modelo anglosajón ha tenido muy poco eco en el discurso de las personas entrevistadas.

1.5. Estrategias de reducción del fracaso escolar

1.5.1. Políticas y medidas

El reconocimiento del derecho a la educación de las personas como un derecho fundamental ha comportado la universalización y extensión de la educación entre su población en los países desarrollados, a partir de la segunda mitad del siglo XX y coincidiendo con el desarrollo de la Estado del Bienestar. Por motivos históricos, este fenómeno se produjo más tarde en España y Cataluña, lo que ha condicionado el pasado y presente del nivel formativo de la población. La universalización del acceso al sistema educativo público y la extensión de la educación obligatoria hasta los 14 años (1970) y los 16 (1990) ha provocado que una parte significativa de la población hoy activa en el mercado de trabajo tenga sólo los estudios obligatorios (en el año 2009 el 55,7% de la población catalana de más de 16 años tiene como máximo los estudios obligatorios, según la EPA).

En este contexto, las políticas públicas educativas no sólo se orientan a dar respuesta a los objetivos estrictamente pedagógicos, sino que se han convertido en un instrumento para garantizar el respeto y cumplimiento de los principios de igualdad, libertad y participación en la vida política, económica, cultural y social, convirtiéndose en mecanismos de producción y representación de la sociedad. En concreto, uno de los principales objetivos que se ha asignado a las políticas educativas es el de promover la igualdad, para que las diferencias de origen condicionen el mínimo posible los logros educativos y sociales de la ciudadanía (Fundación Caixa Catalunya, 2009).

Desigualdad y rendimiento académico son dos variables con múltiples interacciones, como se ha demostrado en los capítulos anteriores de este y otros estudios. Dada la pluralidad de factores que inciden y la importancia que tiene la formación en el desarrollo de las personas y de la economía y la competitividad, en los últimos años las políticas educativas han pasado de centrarse en la igualdad de oportunidades a hacerlo en la igualdad de los resultados que conlleva la educación, es decir, se han focalizado en el objetivo de incrementar la calidad de la educación impartida, con el fin de mejorar el nivel formativo de la población en general.

También durante los últimos años (y sobre todo desde finales de los años noventa), ha habido un cambio conceptual (y de fondo) en el contenido mismo de la educación impartida. Es decir, sin modificar las materias y los conocimientos, se ha pasado a dar énfasis a las competencias básicas que se enseñan en las aulas.

La publicación de los resultados de la evaluación de competencias que lleva a cabo la OCDE mediante PISA ha sido un revulsivo para los sistemas educativos evaluados. Dejando de lado los inevitables rankings, hay determinados países que destacan por encima de los demás por los buenos resultados de su alumnado, lo que ha incrementado el interés político y académico sobre sus sistemas educativos. Los estudios realizados muestran diferencias y semejanzas en la concepción y organización de la educación, a menudo determinadas por la configuración y características del propio Estado.

1.5.1.1. Iniciativas de la Unión Europea

Aunque las competencias de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación profesional se rigen por el principio de subsidiariedad, los sistemas educativos y su modernización han sido una de las prioridades en el marco de la Estrategia de Lisboa, vigente hasta 2010, y se convierte en central en la nueva Estrategia Europa 2020. La mejora de los niveles educativos de la población, medida tanto en una reducción de la tasa de abandono prematuro como en el incremento de la población entre 30 y 34 años con educación universitaria, es uno de los cinco indicadores de referencia aprobados por el Consejo Europeo el 17 de junio de 2010.

En el ámbito específico de la educación, en el año 2009 el Consejo de Ministros adoptó un marco estratégico para la cooperación europea, llamado "Educación y Formación 2020" (ET 2020, en sus siglas en inglés) que sustituye al programa "Educación y Formación 2010", iniciado en aplicación de la Estrategia de Lisboa.

La mejora de la calidad y la eficacia de la formación, así como la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa son dos de los cuatro objetivos que tiene el programa ET 2020 y más relacionados con el objeto del presente estudio. Para alcanzar estos objetivos, el Consejo destaca una serie de medidas que los Estados miembros, en ejercicio de su competencia en materia educativa, pueden aplicar. El programa prevé la evaluación del cumplimiento de los objetivos, fijando cinco indicadores de referencia específicos, dos de los cuales coinciden con los fijados por la Estrategia Europa 2020.

1.5.1.2. Iniciativas estatales

El análisis de las diferentes medidas adoptadas por los Estados para mejorar el rendimiento del alumnado y reducir el fracaso escolar se ha hecho a partir de la elaboración de una tipología propia inspirada en la clasificación de Douglas Willms (2006) y en las utilizadas por los estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2002, 2004 y 2005).

TABLA 1. Tipología de medidas adoptadas por los Estados para combatir el fracaso escolar.

DESTINATARIO	TIPOS DE MEDIDAS	
Sistema educativo	Intervenciones estructurales	
	Intervenciones inclusivas	Reducir la segregación interescolar
		Reducir la segregación intraescolar
Alumnado	Medidas compensatorias de desfases académicos	
	Medidas compensatorias de desigualdades socioeconómicas	
	Específicas para el alumnado de origen inmigratorio	Orientación y acogida
		Enseñanza lengua vehicular
		Adaptaciones curriculares
Programas alternativos para el alumnado que no finaliza la educación secundaria obligatoria.		
Profesorado	Ingreso a la capacitación docente	
	Formación inicial	
	Formación continua	
	Material docente específico	

Fuente: elaboración propia.

La principal finalidad de esta clasificación es facilitar el análisis de las políticas y medidas para combatir el fracaso escolar, sin pretender ser universal y exhaustivo. Hay que tener en cuenta que una misma actuación puede ser clasificada en diferentes categorías, en función del criterio al que se dé prevalencia o desde la perspectiva que se analice. El criterio de clasificación inicial es su destinatario, ya sea el sistema educativo, el alumnado o el profesorado.

Medidas dirigidas al sistema educativo

Generalmente las medidas que afectan al sistema educativo son universales, aplicables a todo el sistema y determinan su propia configuración. Estas actuaciones se pueden clasificar en dos subtipos:

Por un lado, intervenciones estructurales, que afectan a las características estructurales de la escuela o del sistema. En este subtipo se incluyen un amplio abanico de medidas, como la reducción de la ratio alumnado / profesor, la reducción del tamaño de las escuelas, la mejora

de las instalaciones, las modificaciones curriculares, la modificación de la estructura de las enseñanzas secundarias, entre otros.

A pesar de las diferencias existentes entre los Estados en su grado de concreción y desarrollo, la autonomía de los centros educativos (sobre todo la autonomía pedagógica) y la evaluación del sistema educativo (a través de la evaluación de los resultados del alumnado y la transparencia de esta evaluación) son dos de las medidas estructurales más comúnmente aceptadas por los Estados.

Por otra parte, intervenciones inclusivas, dirigidas a incluir en las escuelas generales los estudiantes que son marginados, ya sea por su discapacidad, por pertenecer a una minoría étnico-cultural o porque su familia tenga un estatus socioeconómico bajo. Esta es una visión amplia del alumnado con necesidades educativas especiales, dado que hay países que consideran el alumnado con discapacidad. Asimismo, las intervenciones inclusivas se pueden clasificar en función de su objetivo en aquellas que se dirigen a reducir la segregación interescolar, es decir, entre centros educativos (entre las que destaca la redefinición de las zonas de matriculación asociadas a cada escuela y el establecimiento de un porcentaje mínimo de alumnado de unas determinadas características que debe ser escolarizado en cada centro), y aquellas que se dirigen a reducir la segregación interclases, es decir, dentro de las escuelas (que supone que alumnos con discapacidad asistan a clases ordinarias).

Medidas dirigidas al alumnado

Las medidas dirigidas a mejorar el rendimiento del alumnado pueden tener también un carácter universal, y ser por tanto, aplicables a todos los alumnos y alumnas con independencia de su situación, o un carácter específico, dirigidas a determinados colectivos, en función de su rendimiento académico, sus aptitudes intelectuales, el estatus socioeconómico o el origen.

Aparte de las modificaciones curriculares, que pueden ser a la vez generales para el alumnado o específicas, los Estados han aplicado diferentes medidas que en función de su objetivo específico pueden clasificarse como se presenta a continuación.

En primer lugar, medidas compensatorias de desfases académicos, que proporcionan un currículo específico o prevén recursos educativos adicionales a los estudiantes, en función de sus necesidades educativas. Dentro de esta tipología de medidas la mayoría de los estados optan por la formación en grupos reducidos con un docente especialista, incremento del tiempo dedicado a la lectura, programas de adaptación curricular, evaluación de este alumnado diferenciada del resto, actividades extraescolares, cursos de recuperación durante las vacaciones y monitorización de los alumnos más avanzados respecto a los que lo están menos, entre otros.

Asimismo hay que tener en cuenta el apoyo prestado por los servicios educativos complementarios de orientación profesional y asesoramiento psicopedagógico, así como la implantación de métodos de detección precoz del alumnado con dificultades de aprendizaje ya desde la guardería y la educación infantil.

En segundo lugar, medidas compensatorias de desigualdades socioeconómicas, a fin de proporcionar recursos económicos adicionales al alumnado con un estatus socioeconómico bajo. Los principales instrumentos son las becas, las ayudas y las transferencias directas (como la ayuda para comedor, residencia fuera del domicilio familiar, adquisición de material escolar, etc.).

Algunos estados prevén fórmulas compensatorias no sólo para los alumnos sino para determinadas escuelas, en función de la composición de su alumnado (como Bélgica) o la ubicación territorial del centro (las escuelas rurales en España, por ejemplo).

En tercer lugar, medidas específicas dirigidas al alumnado de origen inmigratorio: dado el incremento general de la población inmigrada que se ha registrado en los últimos años, la mayoría de estados miembros de la UE han desarrollado diferentes actuaciones para facilitar su acogida y la integración en el sistema educativo, garantizando en primer lugar el máximo de

información y en segundo lugar luchando contra la barrera que supone una nueva lengua. El análisis de las medidas adoptadas muestra como se considera que estos dos elementos (desconocimiento del sistema y de la lengua vehicular) son los principales impedimentos de este alumnado para tener éxito académico.

Así, se pueden clasificar las medidas adoptadas en tres categorías: orientación y acogida en el ámbito escolar, tanto dirigida al alumno como a su familia (servicios de intérpretes, proporcionar información sobre el sistema en diferentes lenguas, personal de apoyo y mediadores, etc.) enseñanza de la lengua vehicular en la escuela, ya sea optando por la inmersión lingüística o por las clases bilingües, y adaptación del currículo a la diversidad, tanto dentro como fuera del aula.

Finalmente, en cuarto lugar, programas alternativos para el alumnado que no finaliza la educación secundaria inferior u obligatoria, previendo los estados diferentes tipos de programas para proporcionar a este alumnado una calificación mínima: cursos puente para poder acceder a los niveles educativos siguientes, cursos preprofesionales o un curso voluntario de especialización. En esta categoría se sitúan los Programas de Cualificación Profesional Inicial previstos en el sistema educativo español, así como la previsión que la formación impartida en el marco de un contrato para la formación vaya dirigida a la obtención del Graduado en ESO en caso de que el trabajador no lo tenga.

Medidas dirigidas al profesorado

Como se ha comentado anteriormente, el profesorado es un elemento clave para mejorar el rendimiento del alumnado (Barber y Mourshed, 2007). Las políticas aplicables a este colectivo prevén diferentes actuaciones y afectan a diferentes momentos de su carrera profesional.

Existen medidas relacionadas con el ingreso en la capacitación docente. La evidencia empírica demuestra como los países con un mayor éxito en los informes PISA estructuran los sistemas de selección, formación e ingreso al cuerpo docente de tal manera que se incorporen en él las personas más aptas y motivadas.

En cuanto a la formación inicial, destaca sobre todo la formación pedagógica, en estrategias de evaluación y en gestión del aula. En España cabe destacar la puesta en marcha del máster en formación del profesorado, necesario para el profesorado de secundaria y que sustituye al anterior certificado de aptitud pedagógica (CAP), con el fin de aumentar y mejorar la formación psicopedagógica de este profesorado.

En el ámbito de la formación continua, además de temas coincidentes con la formación inicial, las medidas van dirigidas a la profundización de los temas ya estudiados y al mismo tiempo también se organiza de tipo específica para determinados colectivos (dirección de centros de , profesorado que atiende alumnado de origen inmigratorio). Se incluyen aquí las jornadas y congresos para difundir conclusiones sobre la investigación en este ámbito.

Finalmente, la administración educativa elabora materiales docentes específicos destinados a determinados colectivos, como el profesorado que trata el alumnado de diferentes perfiles étnico-culturales.

1.5.1.3. Iniciativas en España

Planificación y estrategias

Dada la distribución competencial en materia de educación, tanto la administración central como las autonómicas llevan a cabo diferentes actuaciones para reducir el fracaso escolar. Las actuaciones previstas por el Ministerio de Educación se articulan en planes, en los que define los objetivos a alcanzar, las medidas que se pueden implementar, el calendario, el presupuesto y la evaluación prevista. Dado que la competencia ejecutiva corresponde a las comunidades autónomas, son éstas las responsables de concretar las medidas a adoptar, su definición e implementación definitiva y su contribución económica. La participación entre las dos instancias administrativas, estatal y autonómica, se articula en convenios de colaboración.

El análisis efectuado permite constatar que se emprenden muchas iniciativas desde diferentes instancias públicas y, atendiendo a los datos sobre las tasas de graduación en la ESO y de continuidad de los estudios secundarios postobligatorios, de eficacia discutible. La definición clara del objetivo último que todas las actuaciones deben perseguir (que no puede ser otro que la escolarización con éxito de todo el alumnado) y la concreción de las medidas para satisfacer este objetivo contribuiría en mayor grado a su cumplimiento.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que las actuaciones que se llevan a cabo actualmente en el alumnado se reflejan en los datos de graduación y de continuidad de los estudios en los cursos posteriores, a medida que alcancen las edades y los niveles educativos correspondientes. Es decir, son medidas de efectos a medio y largo plazo, lo que pide una cierta espera para la consecución de los resultados deseados.

En los últimos años el Ministerio de Educación ha puesto en marcha diferentes planes que tienen una incidencia en la lucha contra el fracaso escolar, entre los que cabe destacar el Plan de Acción 2010-2011, que sistematiza la actuación de las administraciones educativas con el objetivo final y prioritario de alcanzar el éxito educativo de todos los estudiantes. El Plan recoge 11 objetivos más que afectan de manera transversal al sistema educativo (aprendizaje de idiomas, formación profesional, política de becas y ayudas, profesorado, universidades, etc.).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, aprobado en el 2006 y que prevé la suscripción de convenios entre el gobierno central y las administraciones autonómicas en los ámbitos destacados en este plan, entre los cuales dos están relacionados con el objeto del presente estudio: el ámbito centrado en la mejora del éxito escolar y el enfoque a la lucha contra el abandono escolar.

En tercer lugar, el Plan para reducir el abandono escolar, aprobado a finales del año 2008 por la Conferencia Sectorial de Educación, y que el Plan de acción 2010-2011 prevé reforzar. En cuarto lugar, el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que tiene por finalidad abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante tres programas de apoyo a los centros educativos, uno centrado en la educación primaria y los otros dos en la secundaria. El Plan de acción 2010-2011 refuerza los PROA al extender su ámbito de aplicación subjetivo alumnado de 3^o y 4^o de primaria y a los centros privados concertados. Finalmente, otros programas de cooperación territorial, como el Plan de fomento de la lectura y la mejora de las bibliotecas, el programa de agrupaciones de centros de enseñanza (ARCE) y las "Rutas literarias", que sin ser el éxito escolar su objetivo central, inciden en aspectos también relevantes del rendimiento del alumnado.

Paralelamente, las comunidades autónomas por iniciativa propia también llevan a cabo diferentes actuaciones, no enmarcadas en la planificación estatal. Entre éstas destaca el Pacto Nacional para la Educación, aprobado en el año 2006 en Cataluña que contiene, entre muchas otras medidas, una serie de actuaciones para mejorar el rendimiento académico del alumnado, algunas de las cuales han sido recogidas en la Ley 12 / 2009, de educación (LEC). Cabe destacar también la renovación del Acuerdo estratégico para la internacionalización, la calidad del empleo y la competitividad de la economía catalana.

Medidas autonómicas para reducir el fracaso escolar

En base a la misma clasificación, y teniendo en cuenta que no se ha hecho un repaso exhaustivo de todas y cada una de las medidas de las diecisiete comunidades autónomas, se han podido abordar las medidas más relevantes impulsadas por las administraciones educativas autonómicas, particularmente la catalana.

Medidas dirigidas al sistema educativo

En este ámbito cabe destacar, por un lado, las intervenciones estructurales. La LEC prevé una serie de elementos estructurales del sistema educativo que pueden tener una especial contribución a la mejora de los resultados. Los principales elementos son: los proyectos de innovación pedagógica y curricular, los servicios educativos de apoyo, la autonomía de los centros y la evaluación de resultados.

Los proyectos de innovación tienen por finalidad, entre otros, estimular la capacidad de aprendizaje y el éxito escolar, mientras que los servicios educativos de apoyo son equipos multiprofesionales que proporcionan apoyo y asesoramiento tanto a los centros, como al profesorado, el alumnado y las familias. Por otra parte, hay que tener en cuenta la apuesta de la LEC por la autonomía de centros, como instrumento que, según la exposición de motivos de la propia norma, debe permitir a los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña adecuar su acción educativa a atender la diversidad y las necesidades educativas específicas y a la vez promover la inclusión. Un segundo eje desarrollado de la LEC, además de la autonomía de centros pero complementario a ésta, es el fortalecimiento de los equipos directivos de los centros educativos, otorgándoles más competencias y responsabilidades, si bien al mismo tiempo incrementa la evaluación de su actividad y los efectos de esta evaluación.

En este sentido, la LEC desarrolla la evaluación como otra pieza clave del sistema educativo. Esta evaluación se proyecta tanto sobre los resultados del alumnado como sobre el propio sistema y conlleva el desarrollo de la Agencia de Evaluación y Prospectiva. Una de las evaluaciones con más eco mediático en los últimos años ha sido la efectuada al alumnado de sexto de primaria en los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

Al mismo tiempo, tanto en Cataluña como en otras comunidades, hay numerosas iniciativas encaminadas a "abrir" el sistema educativo a la sociedad: medidas para incrementar la participación de las familias en la vida escolar, fomentar el contacto entre los centros educativos y el entorno social (comunidades de aprendizaje, aulas abiertas), organización de actividades interculturales, entre otros. Finalmente, hay que tener en cuenta las actuaciones dirigidas a una etapa concreta del sistema, como el Plan de mejora de la secundaria o la implantación de la sexta hora en primaria, en Cataluña.

Conjuntamente con las intervenciones estructurales, se hará mención de las intervenciones inclusivas. Con el fin de reducir la segregación interescolar, la LOE y la LEC prevén garantizar la escolarización equilibrada del alumnado en todos los centros (establecimiento de proporciones máximas de alumnado con NEE que pueden ser escolarizados en cada centro, la reducción o ampliación excepcional del número de plazas para alumnado con NEE o de incorporación tardía, zonificación escolar, etc.). Asimismo, muchas comunidades prevén dotaciones adicionales para determinados centros educativos. Estas dotaciones pueden ser económicas (como los acuerdos de responsabilidad previstos en la LEC) o en forma de equipamientos y / o recursos humanos.

Los principios de la escuela inclusiva que contiene tanto la LOE como la normativa autonómica (la LEC o el Decreto vasco 118/1998) rigen las medidas que combaten la segregación intraescolar. El Plan de acción catalán "Aprender juntos para vivir juntos" prevé recursos personales especializados de apoyo de diferente tipología, entre los que destacan las unidades de apoyo a la educación especial (USEE).

Medidas dirigidas al alumnado

Siguiendo la clasificación y manteniendo el esquema de los epígrafes anteriores, las medidas para mejorar el rendimiento académico del alumnado pueden clasificarse en cuatro grandes tipologías.

En primer lugar, las medidas compensatorias de desfases académicos. En este grupo hay que tener en cuenta la importancia de la detección precoz de las necesidades educativas especiales que pueden comportar desfases académicos. La LEC prevé esta detección ya desde la educación infantil. Asimismo, otra medida preventiva de estos desfases es la orientación.

En el marco de la LOE, las Comunidades Autónomas prevén una serie de medidas de refuerzo de carácter ordinario, y si éstas resultan insuficientes, de extraordinarias. La normativa catalana prevé, en primer lugar, las adaptaciones de la programación general a las necesidades de todo el alumnado, en segundo lugar los programas de diversificación curricular (adaptados al alumnado con más dificultades) y en tercer lugar, los planes individualizados.

Otras comunidades prevén también un refuerzo educativo tanto a nivel individual como grupal (País Vasco), programas de intervención educativa específicos (Islas Baleares, Madrid, País Vasco), aulas de compensación educativa (Madrid) o talleres de educación compensatoria (Islas Baleares), entre otros. Hay que tener en cuenta también la atención al alumnado con altas capacidades, por el que a menudo se flexibiliza la duración de las etapas educativas o bien se les modifica el currículo enriqueciéndolo con contenidos adicionales (Madrid). El Ministerio ha previsto una serie de programas experimentales de profundización de los conocimientos destinados al alumnado con más capacidades para aprender.

En segundo lugar, medidas compensatorias de desigualdades socioeconómicas, que refieren a las becas y ayudas que convocan tanto el Ministerio como las Comunidades Autónomas. En Cataluña destacan, entre otros, el programa para la reutilización de los libros de texto, la ayuda individual por desplazamiento y la ayuda para la adquisición de texto y material didáctico y complementario. Hay también que mencionar las becas y ayudas para fomentar la continuidad en los estudios postobligatorios, como las becas de buen rendimiento para el alumnado de cuarto de ESO, convocadas desde el año 2009.

En tercer lugar, medidas específicas para el alumnado de origen inmigratorio, que a su vez se subdividen en tres categorías: orientación y acogida en el ámbito escolar, focalizada en las aulas de acogida, presentes en la mayoría de comunidades (Cataluña, Andalucía, Aragón, País Vasco, entre otros) y en los Espacios de Bienvenida Educativa en Cataluña, que son una iniciativa única en el Estado destinados también a la acogida del alumnado recién llegado y sus familias pero fuera del centro educativo; la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela de manera integrada, ya sea en las aulas ordinarias o en las específicas (destaca de nuevo la actuación de las aulas de acogida y los planes de acogida lingüística que tienen algunas comunidades como las Islas Baleares), y adaptaciones curriculares, entendidas como la asistencia por parte del alumnado recién llegado a grupos de refuerzo y de apoyo educativo (Andalucía) o como la atención educativa complementaria que se presta en La Rioja.

Finalmente, en cuarto lugar, programas alternativos para el alumnado que no finaliza la ESO, concretada en todas las comunidades en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Medidas dirigidas al profesorado

En cuanto a la formación inicial, hay que tener en cuenta que a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la determinación concreta de los planes de estudio de las titulaciones universitarias que capacitan para el ejercicio de la docencia corresponde en última instancia a las universidades, lo que se puede considerar como una oportunidad positiva para modificar y adaptar los contenidos de esta formación. En este sentido destaca el máster de formación del profesorado de educación secundaria, que imparten nueve universidades catalanas.

En Cataluña, la formación continua del profesorado se articula en el Plan Marco de Formación Permanente (2005-2010), que necesita de planes anuales que lo complementen. De entre los muchos aspectos en los que se prevén actividades formativas, destacan los relacionados con la atención al alumnado de origen inmigratorio y la atención a la diversidad cultural que conlleva. Andalucía, Aragón y el País Vasco prevén actividades similares.

En cuanto al material docente específico y el uso de las nuevas metodologías en el aula, destaca el material destinado a la atención al alumnado recién llegado, disponible en Andalucía y Aragón, así como la implantación del programa "EduCAT 1x1" en Cataluña (en el marco del proyecto estatal "Escuela 2.0") que ha supuesto el desarrollo de las aulas digitales, con pizarras digitales y ordenadores portátiles para el profesorado y el alumnado. Para aprovechar este cambio en la metodología docente, la primera evaluación del proyecto constata que hay que mejorar las infraestructuras de red, el funcionamiento de los servicios de telecomunicaciones así como una mayor formación del profesorado y disponer de los materiales y libros digitales adecuados.

1.5.2. Recopilación de experiencias y buenas prácticas

Se ha hecho una recopilación de seis buenas prácticas dirigidas a la lucha contra el fracaso escolar. A la hora de hacer la selección de éstas, se ha tenido que aceptar la limitación que muchas de las actuaciones que se llevan a cabo no están evaluadas, bien porque hace poco tiempo que se han empezado a implantar, bien porque la evaluación no está publicada o bien porque ésta no se ha llevado a cabo. Teniendo en cuenta este hecho, se han escogido prácticas con un mínimo de evaluación que aportan algún distintivo o metodología diferente que haya sido positiva. En cuanto a la clasificación de las buenas prácticas, se ha seguido la del apartado anterior. Así pues, se han clasificado según su destinatario: medidas que afectan al sistema escolar, medidas dirigidas al alumnado y medidas dirigidas al profesorado.

La primera buena práctica que se ha expuesto es el programa ACCÉS, de acompañamiento a las comunidades educativas. Las medidas de actuación que propone esta práctica están fundamentalmente dirigidas al alumnado y se clasifican en líneas de acción directa y líneas de acción indirecta. En cuanto a las líneas de acción directa hay, en primer lugar, los dispositivos de formación prelaboral e inserción social para jóvenes, los cuales están centrados en el desarrollo de itinerarios de inserción personalizados que pueden llegar a cubrir todas las fases del proceso formativo del y la joven. En segundo lugar, las becas de formación e inserción laboral de adolescentes y jóvenes, las cuales pueden otorgarse en relación con los estudios (para fomentar la continuidad de la educación dentro de la enseñanza reglada obligatoria y postobligatoria) y en relación con el mundo laboral (a través de un itinerario formativo de carácter prelaboral). En tercer lugar, medidas de sensibilización y dinamización de todas las instancias y agentes socioeducativos, de carácter flexible y adaptadas a la realidad de la comunidad educativa. En cuarto lugar, los mecanismos de prevención del fracaso escolar, consistentes en intervenciones individualizadas y de segunda oportunidad educativa para la reincorporación de alumnos con itinerarios de fracaso escolar al sistema educativo reglado. En quinto y último lugar, cabe hacer referencia a la Red de entidades ACCÉS, la cual tiene el objetivo de crear una red para compartir todas las prácticas innovadoras y, de este modo, hacer difusión de éstas. En cuanto a las líneas de acción indirecta, hay tres líneas de acción: la plataforma telemática, los observatorios locales y auditoría de impacto y la movilización de la experiencia y laboratorio de ideas, todas ellas destinadas a analizar y compartir resultados con el resto de la comunidad educativa.

La segunda práctica analizada se denomina "Experiencias educativas compartidas" y se basa en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado que combinan el aprendizaje en el aula con el aprendizaje fuera del aula. El objetivo de esta práctica es compensar los desfases académicos de los alumnos con difícil integración, por tanto, su finalidad es educadora y no profesionalizadora. Algunas de las actividades que se realizan fuera de los centros son los talleres profesionalizadores, actividades de aprendizaje esencialmente prácticas, estancias en el Ayuntamiento, degustaciones de oficios y trabajos de otros servicios públicos dentro de los institutos, que también pueden dar apoyo a la hora de la tutoría. Esta práctica se ha llevado a cabo en 24 escuelas de Cataluña y posteriormente se ha entrevistado a todos los agentes participantes. De las experiencias se ha extraído un plan para poner en marcha una escolaridad compartida.

La tercera buena práctica versa sobre el trabajo en equipo y la tutoría del alumnado. Esta experiencia toma como referente básico una medida dirigida al sistema escolar, el Plan de autonomía de centros. Fomenta también la integración del alumnado de origen inmigratorio y aplica un plan de acción tutorial, que incluye la tutoría individualizada como medida dirigida al alumnado con necesidades especiales. El centro también dispone de un Plan PROA. De entre las medidas que se aplican en el centro, la que goza de elementos más singulares es la tutoría individual. Esta se caracteriza por la corresponsabilización de las familias y la realizan dos terceras partes del Claustro. El alumno tutorizado se determina en las reuniones del equipo docente y se tiene en cuenta la empatía tutor - alumno.

La cuarta buena práctica se llama "El aula de acogida se va a la radio" y va dirigida específicamente al alumnado de origen inmigratorio. Se trata de una actividad que trabaja las competencias del alumnado en tres escenarios. En primer lugar, el aula de acogida, donde se prepara oralmente y por escrito la presentación que se hará en la radio, se hace una simulación del programa de radio y se prepara el itinerario a seguir para dirigirse a los estudios de radio. En segundo lugar los alumnos y alumnas, previa realización de un mapa, guían el recorrido y

los transportes públicos a utilizar. Por último, se hace una visita guiada a la radio y los alumnos explican en el programa sus experiencias. Esta práctica integra el trabajo sobre varias competencias del alumnado: comunicación lingüística y audiovisual, tratamiento de la información y competencia digital, competencia de autonomía e iniciativa personal y competencia social y ciudadana.

La quinta buena práctica se llama "Persevera, a través de las dificultades, por fuertes que sean". Consiste en seleccionar un tema, en este caso, el mito de Odiseo, perteneciente a la mitología griega y, a partir de ahí, se trabajan diversos aspectos con el fin de fomentar la cultura del esfuerzo, la educación en valores, el fomento del respeto, de la tolerancia y la motivación por el trabajo.

La sexta buena práctica es la experiencia del colegio Claret, a partir del conocimiento del sistema educativo finlandés. El punto de partida de esta es la investigación de las principales características del sistema educativo finlandés, entre las que destacan que la familia finlandesa es la principal responsable de la educación de los hijos y la especial importancia que se le otorga a la figura del profesorado. En este sentido, en el colegio Claret se incide particularmente en la formación del profesorado mediante la creación de equipos de investigación y de comisiones de trabajo transversales en el centro, las cuales también se abren a las familias. Esta práctica ha sido evaluada y los resultados obtenidos apuntan hacia una disminución del fracaso escolar y un descenso de la tasa de no graduados en los últimos cursos.

1.6. Consideraciones y recomendaciones

El CTESC a partir de los resultados obtenidos en este estudio quiere poner de manifiesto las siguientes consideraciones y recomendaciones en relación con el riesgo de fracaso escolar en Cataluña la educación básica (primaria y secundaria obligatoria).

1.6.1. Conceptualización del "fracaso escolar"

Sobre el concepto: de "fracaso escolar" a "fracaso del sistema educativo"

En los últimos años las instituciones internacionales y de la Unión Europea han centrado su interés en la mejora de la formación de la población, tanto desde el punto de vista cuantitativo (incremento del número de personas con educación reglada o acreditada) como cualitativo (incremento del nivel formativo). Además de la innegable contribución de la educación en la igualdad de oportunidades y al desarrollo social y democrático, se resalta también su papel esencial para garantizar la competitividad presente y futura de un país. Así, la educación obligatoria tiene que lidiar con dos objetivos que generan tensión: por un lado, la calidad y la excelencia, y por otro, la inclusión social.

El estudio verifica que en relación con otros países de la OCDE, el sistema educativo catalán es integrador e igualador pero no logra la excelencia ya que hay pocos alumnos en los niveles superiores de competencias de PISA-2006 y demasiados en los niveles más bajos (uno de cada cinco). Además, Cataluña ocupa la novena posición en el ranking de las diez comunidades autónomas analizadas. La investigación permite concluir que el sistema educativo no obtiene los resultados esperados al no producir el éxito escolar y los niveles de excelencia previstos para el año 2010 por el Consejo de la UE de Lisboa 2000 y la Estrategia Europea por el Empleo y, previsiblemente, al tener dificultades para alcanzar los establecidos en el programa "Educación y Formación 2020" (ET 2020).

A pesar de los diversos significados que puede tener el concepto de fracaso escolar, los resultados del estudio le dan el significado de proceso acumulativo: el fracaso escolar se construye a lo largo de la trayectoria escolar del alumnado. En este sentido, la observación y la experiencia empírica captadas por el estudio dan por válidos los indicadores de "fracaso escolar" que hacen referencia al no-logro de las competencias básicas al abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y también, los indicadores de riesgo de fracaso escolar como el absentismo escolar y las dificultades de aprendizaje que conllevan que el alumnado no obtenga el graduado en ESO. Asimismo, los resultados concluyen que la

repetición de curso también se debe considerar como indicador de riesgo de fracaso escolar o de fracaso del sistema educativo, dado que:

- El porcentaje de alumnado repetidor en el centro incide en la probabilidad relativa de riesgo de fracaso escolar mediante el "efecto compañero", es decir, el rendimiento académico de un determinado alumno está influenciado por el de sus compañeros.

- La totalidad de los centros con elevados porcentajes de repetición, de más del 40%, son públicos. En estos centros, las puntuaciones en las competencias de PISA-2006 se sitúan por debajo de la media, se observa una elevada presencia de alumnado de origen inmigratorio (de más del 17%), y hay un significativo menor porcentaje de padres y / o madres con formación universitaria. En estos centros y como medida compensatoria, la dotación de recursos es más elevada.

Finalmente, los resultados del estudio nos hacen replantear el concepto de "fracaso escolar" por el concepto más amplio de "fracaso del sistema educativo".

Ateniéndonos a esta reflexión,

1. Sería conveniente que el departamento con competencias en materia de educación hiciera públicas, mediante su página web, datos actualizados, periódicos y detallados referidos al fracaso escolar en Cataluña, y que proporcionara información sobre la repetición escolar.

2. Se debería hacer un esfuerzo para mejorar los datos estadísticos disponibles, actualmente no se dispone de datos de tipo longitudinal para conocer las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, la creación de una herramienta similar al desarrollo del historial social o de la Historia Clínica Compartida podría ayudar, por un lado, a disponer de la información de cada estudiante durante toda su trayectoria educativa, facilitando el proceso de detección precoz del riesgo de fracaso escolar, y por otro, a disponer de datos estadísticos del alumnado en un momento determinado (transversales) a lo largo del tiempo (longitudinales).

Sobre dónde se encuentra el alumnado con riesgo de fracaso escolar y que lo caracteriza

El estudio nos proporciona información sobre dónde hay más probabilidad de encontrar el alumnado con riesgo de fracaso escolar y asocia algunas características y predisposiciones específicas relacionadas con el nivel bajo de competencias matemática, científica y lectora, sin que esta asociación implique en absoluto causalidad:

- Ser joven con un nivel bajo de competencias en lectura y/o, en segundo lugar, en matemáticas.

- Ser chica con un nivel bajo de competencias en matemáticas y ciencias.

- Tener dificultades cognitivas, emocionales, relacionales y conductuales.

- Tener un proceso de escolarización difícil, con repeticiones de curso diversas.

- Pertenecer a familias con un nivel socioeconómico, cultural, relacional, normativo/disciplinario y laboral precario:

o los chicos y chicas de origen inmigratorio de primera generación, y en el caso de los chicos, también los de segunda generación;

o los que hablan castellano en casa, pero sobre todo, una lengua extranjera si se compara con los que hablan catalán en casa;

o los que tienen madres sin estudios y pocos recursos culturales (libros) y educativos (ordenador) en el hogar;

o los que tienen padres y / o madres con empleos de cuello azul no cualificado y expectativas ocupacionales propias también de cuello azul.

- Asistir a centros públicos con: una presencia de alumnado de origen inmigratorio muy elevada (más del 20%); un nivel educativo de los padres y sobre todo de las madres bajo, una cualificación profesional de los padres y madres baja (cuello azul no cualificado), y que no tienen orientador/a profesional en el propio centro para guiar al alumnado en la carrera académica y profesional.

Sobre el momento en que se detecta y visualiza el fracaso escolar

Los primeros indicios de riesgo de fracaso escolar o del sistema educativo pueden aparecer ya en la etapa de educación infantil. Se observa un desfase entre el momento en que se suelen detectar los primeros indicios del fracaso escolar (educación infantil y los primeros cursos de la educación primaria, coincidiendo con el aprendizaje de la lectoescritura) y el momento en que éste se visualiza y se aborda en el sistema educativo (en la transición de la educación primaria a la secundaria, coincidiendo con el paso de la infancia a la adolescencia).

Esta separación temporal entre el momento de la detección precoz del riesgo de fracaso escolar, por un lado, y el momento en que se asume y se le da respuesta institucional, por otra, condiciona la estructura y la dinámica del fracaso escolar y dificulta la posibilidad de reconducir con éxito y eficacia la trayectoria escolar del alumnado.

La importancia de la detección precoz es enfatizada por la Unión Europea (en el marco del programa Educación y Formación 2020) así como por el Plan de acción 2010-2011 del Ministerio de Educación español. En este sentido, cabe destacar dos previsiones del Plan: la voluntad de seguir fomentando y extendiendo la educación infantil inicial (Plan Educa3) por un lado, la extensión de los PROA (Programa de Refuerzo y Orientación y Apoyo) en 3^o y 4^o de primaria de la otra, con el fin de adelantar la detección de los problemas de aprendizaje. En este sentido, el estudio destaca la detección precoz (ya desde la educación infantil) y las medidas preventivas que se adopten en el sistema educativo finlandés.

En este punto, hay que hacer una mención especial a la importancia de la educación infantil no sólo en la detección precoz de los déficits de competencias, sino en su papel en la consecución de la igualdad de oportunidades, dado que facilita la socialización y la adquisición inicial de las competencias básicas por parte del alumnado. En nuestro sistema educativo, la práctica universalización de la educación infantil de segundo ciclo (de 3 a 5 años) garantiza la adquisición, entre otros, de la competencia lingüística, que se convierte en fundamental para el alumnado de origen inmigratorio y que garantiza que el alumnado inicie la educación obligatoria en unas mayores condiciones de igualdad.

Dada la exposición anterior, se considera que,

3. La detección temprana de los indicios de riesgo de fracaso escolar de un alumno debería ser uno de los elementos importantes del sistema educativo para que se apliquen las medidas pertinentes antes de que el riesgo tome dimensiones irreversibles. Por ello, es necesario que el sistema educativo se dote de los recursos y las herramientas diagnósticas que alerten oportunamente sobre estos riesgos y orienten las medidas pertinentes, de manera bien individualizada, y mediante los servicios de orientación psicopedagógicos y la práctica escolar.

4. Se debería considerar la importancia de la escolarización temprana de los niños ya que favorece la integración social y lingüística de los niños y niñas de origen inmigratorio y del resto de la población infantil.

Sobre las consecuencias individuales y sociales del fracaso escolar

Los resultados del estudio vinculan el rendimiento escolar bajo con la existencia de un tipo de mercado de trabajo (precario y con una productividad del trabajo baja) y de organización social (que condiciona la progresividad y permeabilidad en la escala laboral y social). También se relaciona el abandono escolar prematuro, es decir, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años

graduados como máximo en ESO que deja de estudiar y que constituye uno de los indicadores que permite hacer comparaciones internacionales. En este sentido, las consecuencias sociales del fracaso escolar tienen que ver con el perfil bajo de capital humano, el poco valor añadido de la economía, el debilitamiento de la cohesión social y la pérdida de calidad democrática.

En cuanto a las consecuencias personales del fracaso escolar, la investigación nos indica que los y las jóvenes que salen del sistema educativo sin el título de graduado en ESO y sin cualificación profesional se encuentran, por un lado, con más dificultades sociolaborales y mayor riesgo de exclusión laboral, y por otro, con la frustración de las expectativas, la autoestima baja y la desafección por el aprendizaje. En este sentido, el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro afecta negativamente la participación de estas personas en la formación a lo largo de la vida.

Adicionalmente, no mejorar el éxito escolar la enseñanza obligatoria y no incrementar el número de jóvenes que continúan estudios postobligatorios tiene otras repercusiones socioeconómicas, por un lado, disminuye el retorno a la sociedad del gasto realizado, y por otro, hay que destinar más recursos en políticas activas de formación.

Dada la exposición anterior, se considera que,

5. Habría incrementar la oferta de los programas destinados al alumnado de secundaria en riesgo de fracaso escolar (PQPI, ACCÉS, PROA, diversificación curricular ...), con fines profesionalizadores o educadores, para combatir los efectos sociales y personales del fracaso escolar.

6. Si bien se valora positivamente la potenciación de las pasarelas hacia la formación profesional, se debería garantizar que su funcionamiento no afectara negativamente a la calidad y el prestigio que los estudios profesionalizadores tienen en las empresas y el conjunto de la ciudadanía.

7. Se deberían establecer puentes sólidos y reales entre los departamentos con competencias en materia de educación y de trabajo para avanzar en programas específicos de seguimiento del alumnado que abandona la secundaria obligatoria y la postobligatoria.

8. Deberían fomentarse estrategias de promoción del valor de la educación, así como informar sobre los problemas sociales y laborales asociados al fracaso escolar. Es necesario que la sociedad en general tenga presente el esfuerzo económico y social que supone la universalización de la educación y que hay implicación y compromiso para mejorar los resultados. En este sentido, se deberían difundir mensajes de gran impacto para concienciar a la sociedad del coste de oportunidad de no aprovechar la educación.

9. Se debería impulsar desde la Administración, de una manera transversal y utilizando todos los medios directos e indirectos a su alcance, el reconocimiento social de las personas por sus esfuerzos y logros formativos, culturales y científicos.

1.6.2. Los factores individuales, familiares y de identidad en la explicación del riesgo de fracaso escolar

Sobre los factores explicativos individuales y la condición de discapacidad

El estudio constata que el sentido y la medida de la influencia de las características individuales sobre el rendimiento escolar dependen fundamentalmente del contexto escolar, pero también del contexto familiar y socioeconómico en el que se inserta el alumnado (sistemas educativos más o menos inclusivos, continuidades y discontinuidades entre la familia y la escuela, grado de acceso a recursos y entornos educadores, entre otros).

En este sentido, la inteligencia cognitiva se configura como un condicionante de partida de los resultados escolares del alumnado en determinados contextos socioeducativos, mientras que

en otros puede convertirse en un factor determinante y, incluso, predictor de las trayectorias escolares y sociolaborales.

Es remarcable la relevancia que tiene la inteligencia cognitiva en la concreción de los resultados escolares del alumnado, así como la posibilidad de ajustar al alza las predicciones socioeducativas de esta característica personal mediante actuaciones en los ámbitos de la motivación (participación en procesos de enseñanza y aprendizaje significativos), el bienestar personal (autoestima elevada, expectativas positivas y representaciones sociales compartidas favorables) y el esfuerzo personal (organización del uso del tiempo cotidiano y establecimiento de equilibrios presenciales entre las obligaciones escolares y el ocio, entre otros).

En el caso de Cataluña, el estudio apunta la existencia de medidas de diferenciación institucional para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, se observan desigualdades socioeducativas en función del sexo y la edad.

- En cuanto al sexo, por un lado, la proporción de chicas situadas en los niveles más bajos de competencia matemática y científica es superior a la de los chicos, e inferior en cuanto a la lectura, y por otro, la condición inmigratoria de primera y segunda generación incrementa el riesgo de fracaso escolar en los chicos, mientras que en las chicas se limita sólo a la primera generación.

- En cuanto a la edad, aunque el alumnado encuestado en PISA-2006 tiene 15 años, se dan porcentajes más altos de alumnos situados en los niveles más bajos de competencias entre los y las que han nacido unos meses más tarde que la media. Así, en el caso de las chicas, la edad de las alumnas disminuye el riesgo de fracaso escolar, y pese a que las alumnas tienen 15 años, aquellas más próximas a 16 tienen menos probabilidad de riesgo de fracaso escolar que las de menos edad. Este efecto calendario no es significativo en los chicos.

En relación con la condición de discapacidad, el rendimiento escolar del alumnado con discapacidad está condicionado por las características del sistema educativo y por la tipología de la discapacidad.

Así, las discapacidades relacionadas con el aprendizaje, la aplicación de conocimientos y la relación con otras personas constituyen, generalmente, una desventaja mayor de cara a la consecución del éxito escolar que las de tipo visual, auditivo y de movilidad.

Sin embargo, el sentido y la medida del efecto de la discapacidad sobre la consecución de los objetivos escolares también depende del contexto de inserción escolar del alumnado. Las rigideces del sistema educativo, los déficits en la atención individualizada, o las insuficiencias del sistema de detección, diagnóstico y tratamiento precoz incrementan el riesgo de fracaso escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad que están integrados en el sistema educativo ordinario.

Atendiendo a estas consideraciones, el CTESC considera que

10. El sistema de agrupamiento del alumnado debería garantizar la mejor atención educativa, adaptándose a las necesidades y características personales del alumnado, y, al mismo tiempo, asegurar la mejora de la autoimagen y de la valoración personal. En este sentido, se deberían atender los aspectos emocionales y, de manera indispensable, la ampliación de las expectativas del alumnado.

Sobre los factores explicativos familiares en general

El estudio constata que la atribución de causalidad entre las características familiares y los resultados escolares gana intensidad a medida que el discurso se traslada de los factores materiales (estatus socioeconómico) a los simbólicos (capital cultural) y de estos a los relacionales (ambiente familiar).

Así, el nivel de ingresos familiar se representa socialmente como un condicionante de partida del riesgo de fracaso escolar del alumnado, mientras que los recursos y las prácticas

culturales, por un lado, y los estilos de socialización y el valor de la escuela, por otro, se representan como elementos explicativos de este fenómeno dinámico y multifactorial.

Sobre los factores explicativos familiares relacionados con el estatus socioeconómico

El estatus socioeconómico familiar se representa socialmente como una característica que condiciona, pero en ningún caso determina, el riesgo de fracaso escolar del alumnado. Así pues, en el estudio predomina una actitud crítica contraria al determinismo económico según la cual los efectos potencialmente negativos derivados de un nivel socioeconómico bajo pueden quedar compensados a través del capital cultural familiar y, sobre todo, del ambiente familiar.

Sin embargo, se detecta que existe una asociación entre el estatus socioeconómico familiar y el nivel de competencias del alumnado.

- Por un lado, la ocupación de los padres y madres y los recursos económicos del hogar son características familiares relevantes a la hora de describir los alumnos con el nivel más bajo de competencias matemática, científica y lectora de Cataluña.

- Por otro, la presencia en los centros de enseñanza de una mayoría de padres y madres en ocupaciones de cuello blanco cualificado disminuye el porcentaje de alumnos situados en el nivel inferior de competencias matemática, científica y lectora debido al " efecto compañero ".

Los resultados del estudio apuntan a que el estatus socioeconómico familiar no es una característica determinante significativa o explicativa del riesgo de fracaso escolar en Cataluña.

En concreto,

- No se constata que la ocupación de los padres tenga ningún efecto significativo.

- Pero en cuanto a las chicas, la ocupación de las madres sí es significativa. Así, las alumnas con madres en ocupaciones de cuello blanco cualificado tienen una menor probabilidad relativa de fracasar escolarmente que el resto de alumnado.

- La riqueza del hogar tampoco resulta significativa, probablemente porque la variable utilizada en PISA-2006 sea una variable intermediaria de la riqueza (no de la renta), que no se ha construido a partir de parámetros monetarios sino de la posesión de determinados bienes.

En este sentido, el estudio apunta una reducción progresiva generalizada de los efectos del estatus socioeconómico familiar (particularmente de la ocupación del padre) en la determinación de la probabilidad de experimentar situaciones de riesgo de fracaso escolar y, contrariamente, un incremento de los efectos derivados del capital cultural familiar (concretamente, del nivel de estudios de la madre).

Sobre los factores explicativos familiares relacionados con el capital cultural

El capital cultural familiar se representa socialmente como una característica explicativa del riesgo de fracaso escolar del alumnado. Desde una perspectiva sistémica se admite que el bajo nivel de estudios de la población influye negativamente sobre los resultados escolares del alumnado. Sin embargo, los tres factores considerados como potencialmente explicativos de riesgo de fracaso escolar son: el estilo de socialización familiar, el valor otorgado por la familia la educación formal y la escuela, y los recursos y prácticas culturales familiares.

En concreto, existe una asociación entre el capital cultural familiar y el nivel de competencias del alumnado:

- En primer lugar, el nivel de estudios de los padres y madres son características familiares relevantes a la hora de describir los alumnos con el nivel más bajo de competencias matemática, científica y lectora de Cataluña.

- En segundo lugar, el porcentaje de alumnos de familias que hablan una lengua extranjera que se sitúa en el nivel más bajo de competencia matemática, científica y lectora es dos veces superior al de alumnos de familias castellanoparlantes, y cuatro veces superior que el de alumnos de familias catalanohablantes.

- En tercer lugar, se observa que hay una asociación entre la disponibilidad de recursos culturales familiares (número de libros y tenencia y uso de ordenador) y el nivel de competencias del alumnado.

- Finalmente, la presencia en los centros de enseñanza de una mayoría de padres y madres con estudios superiores disminuye el porcentaje de alumnos situados en el nivel inferior de competencias matemática, científica y lectora debido al "efecto compañero". Es decir, un mejor clima educativo del centro, entendido como el nivel de estudios medio de los padres y madres de los alumnos, disminuye la probabilidad de que los alumnos se sitúen en el nivel inferior de competencias matemática, científica y lectora.

Además, en el análisis de los factores explicativos el estudio apunta que el capital cultural familiar -medido en base a la disponibilidad de libros y la tenencia y uso de ordenador en el hogar familiar- es una característica determinante significativa o explicativa del riesgo de fracaso escolar en Cataluña. Ahora bien, el uso del ordenador sólo incide en el caso de los chicos ya que lo usan en mayor porcentaje que las chicas.

- El nivel de estudios de los padres, en cambio, sólo es ligeramente significativo en el caso de las madres y para las chicas.

- Todo y la asociación, tampoco es significativa la lengua hablada en el hogar en la determinación del riesgo de fracaso escolar del alumnado.

Sobre los factores explicativos familiares relacionados con el ambiente familiar

De los resultados del estudio se desprende que el ambiente familiar se representa socialmente como el factor explicativo familiar más importante del riesgo de fracaso escolar del alumnado. Un estilo de socialización basado en el consenso y la negociación familiar, la existencia de horarios reguladores de los tiempos cotidianos y la valoración de la cultura del esfuerzo, la educación formal y los referentes normativos escolares condicionan favorablemente la experiencia y los resultados escolares del alumnado, más allá del nivel de estudios de los padres y madres y de los ingresos familiares.

En este sentido el estudio concreta que,

- Unas mayores expectativas ocupacionales en los chicos reduce significativamente el riesgo de fracaso escolar. Este hecho va en la dirección señalada en relación con el ambiente familiar, ya que las expectativas están fuertemente influidas por el entorno socioeconómico familiar. Que esta variable no incida en el caso de las chicas se puede interpretar en base a una mayor dificultad de rentabilizar los estudios adquiridos en el mercado de trabajo, de manera que a igualdad de condiciones familiares, las expectativas ocupacionales de las chicas son más bajas que las de los chicos.

Sobre los factores explicativos de identidad y la condición inmigratoria

El mundo de los y las jóvenes se relaciona con un conjunto de prácticas y consumos culturales distanciados, cuando no opuestos, al mundo de la escuela y los requisitos institucionales para el éxito escolar. El estudio pone de manifiesto que los referentes de identidad del entorno comunitario se perciben mayoritariamente como una característica explicativa del riesgo de fracaso escolar del alumnado.

- Concretamente, el grupo de iguales, la calle y las redes virtuales, en tanto que espacios relacionales privilegiados por los y las jóvenes, son duramente estigmatizados debido al distanciamiento y márgenes de autonomía que mantienen respecto de la presencia y control de los adultos.

- Tampoco se le supone ninguna función educadora a los valores de los y las jóvenes, los que se representan socialmente como un sistema de referentes ajeno a la cultura del esfuerzo y el reconocimiento de la autoridad adulta y escolar.

En cuanto a la condición inmigratoria, el estudio apunta que el origen inmigratorio del alumnado se representa socialmente como una característica personal o familiar que condiciona a la baja el rendimiento escolar.

- Por un lado, las diferencias culturales atribuidas al alumnado de origen inmigratorio se interpretan mayoritariamente como déficits o desventajas en comparación con el alumnado autóctono. La lengua, por ejemplo, se convierte en un marcador de identidad de una diferencia cultural productora de desigualdades socioeducativas.

- Por otro, se observa un proceso en el que se estereotipa el alumnado de origen inmigratorio y se externalizan las causas del riesgo de fracaso escolar fuera de la institución escolar, contrariamente a la conceptualización general y dominante de este fenómeno .

Asimismo, se constata que el riesgo de fracaso escolar del alumnado de origen inmigratorio está relacionado con a) el déficit de recursos en los centros de enseñanza, tanto en términos cuantitativos como cualitativos (falta de adaptación del sistema a la diversidad y las necesidades educativas específicas, b) el sesgo clasista y / o culturalista del sistema educativo (por ejemplo, el currículo de contenidos); y c) el estatus socioeconómico que diferencia la condición inmigratoria, al menos durante las primeras fases del periplo migratorio en el país de destino.

En concreto, el estudio apunta que existe una asociación entre la condición inmigratoria y el nivel de competencias:

- El alumnado de origen inmigratorio (particularmente de primera generación) tiene más probabilidades de situarse en el nivel más bajo de competencias en matemáticas, ciencias y lectura en Cataluña.

La condición inmigratoria es una característica determinante significativa o explicativa del riesgo de fracaso escolar en Cataluña. La condición inmigratoria de primera generación incrementa el riesgo de fracaso escolar de las chicas, mientras que en el caso de los chicos esta determinación se mantiene también a la segunda generación.

En relación con estos factores familiares y de identidad, el CTESC propone las siguientes recomendaciones:

11. Se debería garantizar el efectivo cumplimiento de las medidas de integración social y educativa previstas en la Ley de acogida de las personas inmigradas.

12. Hacen falta medidas sobre el entorno inmediato del alumnado (barrio, ciudad, población ...) y ofertas que respondan a sus requerimientos e intereses personales (culturales, deportivos, aficiones, etc). En este sentido, se deberían apoyar firmemente las asociaciones juveniles (*caus, esplais*, etc.) Dotándolas de espacios y de recursos suficientes, en tanto que constituyen una alternativa de ocio juvenil que puede ayudar a combatir el efecto perjudicial para el rendimiento escolar identificado en los espacios de ocio de carácter más desestructurado.

13. Habría que garantizar el acceso para todo el alumnado a una amplia oferta de servicios y actividades complementarias y extraescolares fuera del horario escolar y con dimensión educativa.

14. Se deberían evaluar las necesidades educativas del alumnado de la ESO, teniendo en cuenta las características personales, la situación social y familiar, su contexto juvenil y las estrategias de enseñanza y aprendizaje del centro ya que tienen un peso importante en el comportamiento y en el aprendizaje escolar.

1.6.3. Las políticas educativas y la institución escolar

Sobre el modelo educativo y la política educativa

Tal como se desprende del estudio, las diversas reformas educativas no han acabado de abordar con profundidad las relaciones entre los diversos elementos del sistema educativo (administraciones, comunidad, dirección, profesorado, familia y alumnado), ni la estructura de este. En esta línea, el estudio ha captado la percepción negativa de las políticas educativas por exceso de regulación e improvisación y por falta de eficiencia y participación. Así,

- La prolongación de la escolaridad obligatoria y la ampliación de las oportunidades de formación a todo el alumnado han comportado cambios importantes en el funcionamiento de los centros educativos. Los resultados del estudio nos permiten apuntar que el modelo educativo, adecuado en teoría, no obtiene los resultados esperados en la práctica.

- Si bien el estudio se ha focalizado en la reducción del fracaso escolar, el análisis de las medidas adoptadas ha constatado la elevada dispersión y pluralidad de las mismas, lo que refleja la falta de un rumbo claro en la política educativa. En este sentido, es bienvenida la intención del Plan de acción 2010-2011 del Ministerio de Educación de situar como objetivo primero y prioritario la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado.

- El sistema social, económico y político condiciona la escuela de tal manera que en los últimos años los objetivos educativos se han ampliado considerablemente y de manera que a la escuela se le pide que contribuya a la adquisición de las competencias sociales, interrelacionales, de actuación social y emocionales, entre otros ámbitos. Por tanto, la tendencia es la de potenciar las competencias básicas o clave.

Ante esta situación, el CTESC hace las siguientes propuestas,

15. Se deberían consensuar las directrices educativas básicas entre todos los actores políticos y agentes sociales evitando cualquier tipo de instrumentalización política. Se considera que la educación forma parte de un proyecto de país y que, por tanto, la definición de los principios del modelo educativo deberían tener estabilidad.

16. El departamento con competencias en materia de educación debería elaborar una política educativa rigurosa, sistemática, global y coherente en el que se constatare las necesarias interrelaciones de las distintas actuaciones y programas que impulsen y, al mismo tiempo, se expliciten las prioridades y el ritmo de aplicación.

17. Se debería garantizar la escolarización del alumnado en todos los centros sostenidos con fondos públicos con criterios idénticos, mediante procedimientos de matriculación transparentes y únicos, sin ningún tipo de selección ni exclusión y asegurar la distribución equitativa del alumnado.

18. El Gobierno debería impulsar políticas de descentralización educativa en el territorio y en todos los centros educativos sin obviar la responsabilidad de acompañamiento, asesoramiento y apoyo a los centros.

19. Se deberían consensuar las competencias básicas indispensables y los saberes asociados que debe alcanzar el alumnado al final de la etapa de educación obligatoria. En este sentido, habría que construir un currículo flexible y adaptable, que responda a las necesidades instrumentales del mundo actual y a la diversidad del alumnado. Así, el currículo de la etapa habría que establecerse en términos de competencias básicas priorizando las más transversales y, a la vez, los contenidos básicos para alcanzarlas. En general, hay que garantizar la transmisión y asunción de las competencias que necesita cualquier alumno para convertirse en una persona adulta funcional y garantizar el desarrollo máximo de sus capacidades.

Sobre las medidas e iniciativas para reducir el fracaso escolar

La investigación pone de manifiesto que se han adoptado un elevado número de medidas e iniciativas, a menudo no estructuradas en planes o programas, si bien los últimos años se

observa un cierto esfuerzo de sistematización, como el que contiene el Plan de Acción 2010 - 2011 del Ministerio de Educación y los convenios de colaboración firmados entre el Ministerio y las administraciones autonómicas, en el marco de desarrollo de la LOE. Sin embargo, hay medidas que se convierten en iniciativas aisladas y poco conectadas.

Una excepción clara son las medidas educativas de atención al alumnado de origen inmigratorio, en general incluidas en planes de alcance más general y combinadas con otras actuaciones de carácter social, sanitario, de vivienda y laboral. El estudio analiza los diferentes planes autonómicos de atención a la población inmigrada y menciona, en el ámbito comparado, las Escuelas Abiertas de Holanda.

Tal como ha recogido el estudio, se tiene la percepción de que las medidas se hacen con poco debate y reflexión, tanto en el momento de la definición y planificación como en el de la implementación y posterior evaluación. De hecho, se constata como la evaluación de las medidas es escasa, y la mayoría de las veces, inexistente. Hay que añadir la falta de continuidad de algunas de las experiencias iniciadas. Estos dos elementos provocan una percepción negativa respecto a la implementación, y por lo tanto, en la consecución de los objetivos teóricos de algunos de los planes y programas. Un ejemplo destacado son los Planes de mejora o los Planes educativos de entorno. Esta percepción no se ha podido contrastar, dada la escasa o nula evaluación de las medidas observada.

Por otro lado, el estudio resalta la poca publicidad de muchas de las iniciativas llevadas a cabo, lo que dificulta el conocimiento por parte de la comunidad educativa y los expertos. Esta dificultad ha sido especialmente contrastada en la elaboración de la recopilación de buenas prácticas contenidas en el apartado 6 del estudio, ya que hay pocas experiencias pedagógicas evaluadas y publicadas.

El estudio apunta que no se pueden copiar las medidas implantadas en otros estados. Hay que tener en cuenta las características propias de cada Estado, en el ámbito económico, social, político y cultural. Es interesante saber las medidas que dan buenos resultados pero hay que adaptarlas a cada país.

Dado lo expuesto,

20. Sería necesario que las administraciones competentes elaboraran un plan de alcance general, transversal ya largo plazo, dada la dimensión del fracaso escolar y sus consecuencias.

21. Se debería fomentar la participación de todos los agentes en la definición e implementación de las medidas e iniciativas para reducir el fracaso escolar. Para alcanzar este objetivo son necesarias tres condiciones previas: dotarse de un periodo de tiempo para reflexionar y debatir, centrar el debate en base a estudios que aporten datos objetivos y explicativas del fracaso escolar, y, al mismo tiempo, tener voluntad de diálogo y consenso.

22. Habría que mejorar (o crear, porque son inexistentes) los mecanismos de difusión de las medidas emprendidas, tanto en la zona educativa como entre zonas educativas y en el ámbito de todo el sistema educativo. Hay que publicitar sus puntos fuertes, los puntos débiles y los resultados. La difusión debería dirigirse tanto a los centros y profesorado como a la comunidad científica.

23. Debería mejorarse el conocimiento acumulado en base a las experiencias pedagógicas que se desarrollan en las aulas y los centros educativos, y especialmente, las que se evalúan y se publican.

24. Se deberían facilitar estrategias educación secundaria obligatoria con el fin de que la juventud de menos de dieciséis años que no está interesada en seguir estudiando pueda acercarse a la vida laboral, y, en esta línea, fomentar el conocimiento y la formación de oficios.

Sobre el efecto del modelo de organización escolar y del funcionamiento de los centros en la construcción del fracaso escolar

La cultura escolar sobre la que se organiza el centro educativo se situará en el centro del proceso de cambio, dado que el modelo de organización escolar contribuye a explicar parte del riesgo de fracaso escolar o del sistema educativo. En este sentido, los resultados del estudio alertan de posibles déficits en cuanto al trabajo en equipo en las escuelas, la flexibilidad en la concreción del currículo oficial, la autonomía y profesionalización de la dirección, la relación escuela y familia, autonomía de centro o los métodos de enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, que formaliza las previsiones de la Ley de educación relativas a la autonomía de centros en sus tres vertientes (pedagógica, organizativa y de gestión) y concretada en el proyecto educativo de centro y en el proyecto de dirección. El desarrollo y aplicación que hagan los centros puede condicionar positivamente la situación descrita en el estudio.

En segundo lugar, la adaptación de la escuela a los cambios sociales y tecnológicos es lenta, en cuanto a la respuesta organizativa atención a la diversidad, y los efectos de las medidas se contrastan a medio y largo plazo. El estudio pone de manifiesto que la comunidad educativa pide tiempo y calma para profundizar.

Finalmente, las normas generales establecidas no deberían ahogar la autonomía, la capacidad de decisión y la iniciativa de los centros escolares para incidir en la plantilla, la innovación y la investigación, la formación del profesorado y mejorar la calidad de la enseñanza. Los resultados del estudio nos indican que el principio de autonomía escolar es positivo conceptualmente -la construcción de un proyecto educativo y curricular propio adaptado al alumnado que acoge la escuela al entorno social del centro educativo debe permitir la mejora los resultados escolares- pero controvertido a la práctica. En este sentido, el estudio concreta que:

- Resulta significativa el tamaño del municipio donde se ubica el centro escolar en el caso de los chicos, dado que los municipios más grandes tienen una mayor probabilidad de riesgo de fracaso escolar por el efecto del contexto externo al centro en los resultados académicos.

- La titularidad del centro es significativa, independientemente de las características del alumnado y las familias. Así, la asistencia a los centros privados concertados incide positivamente en el rendimiento escolar de los chicos y las chicas, pero la asistencia a centros privados no concertados sólo incide positivamente en los chicos. Este resultado debe ser considerado con precaución, atendidos dos elementos. Por un lado, el reducido número de centros que participan en la muestra de PISA-2006 en Cataluña, y por otro, los resultados que consistentemente aparecen en otros estudios multivariantes referidos al conjunto de España, que apuntan a una incidencia neutra y, en algunos casos, positiva, de la titularidad pública de los centros sobre los resultados de las evaluaciones de competencias.

Considerando lo expuesto,

25. Habría que profundizar en la autonomía y personalidad propia de los centros, e incorporar fórmulas que mejoren la colaboración del sistema público con el sector privado.

26. La autonomía de centros públicos, en el marco de las orientaciones generales establecidas por la administración educativa, debería permitir que la gestión y coordinación educativa en los centros fuera compartida entre varias personas y órganos colectivos en el marco de unas direcciones de centros con más capacidad de decisión, con más apoyo y con más liderazgo educativo y pedagógico.

27. La autonomía de centros debe ser compatible con el establecimiento por parte de la Administración de unos mínimos indispensables para que los centros garanticen la equidad y la calidad. En este sentido, es indispensable asegurar que los centros dispongan de órganos de cooperación docente estructuras y servicios de orientación educativa, académica y profesional.

28. La orientación personal, académica y profesional debe estar presente en la práctica educativa desde el primer curso de la ESO y en el desarrollo de las distintas unidades didácticas y la concreción de los contenidos curriculares.

29. Ante el consenso existente en relación con el papel clave de los orientadores / as en la mejora del rendimiento escolar y del conocimiento de las necesidades del mercado laboral, habría que reflexionar sobre el contenido, la metodología y las estrategias de la actividad del orientador / a. Además, habría que hacer un esfuerzo para desarrollar recursos y herramientas que facilitaran la tarea de orientación.

30. La práctica y dinámica escolares en el desarrollo del proyecto educativo de centro, y en concreto, las normas de organización y funcionamiento del centro, deberían considerar la diversidad cultural y las distintas sensibilidades del alumnado y las familias en cuanto a la valoración de la educación, la importancia que le otorgan al aprendizaje escolar, la forma de entender y planear la convivencia y la de resolver los conflictos, de tal manera que se sientan reconocidos y se facilite la colaboración y adaptación a las dinámicas educativas escolar, sin renunciar a los valores propios de la escuela.

31. Los servicios educativos del sistema deberían participar en las reuniones que realizan los equipos docentes para que puedan desarrollar con calidad la labor de asesoramiento y apoyo al profesorado en los procesos educativos e instructivos, y así lo debe considerar la organización y el funcionamiento del centro.

32. Se debería incidir en la estructura de la ESO para que estos estudios fueran más flexibles y abiertos con el objetivo de adaptarlos a las diversas necesidades, intereses y motivaciones del alumnado y para el mayor número de alumnos alcance la titulación correspondiente. En esta línea, hay que acabar con la unicidad de opciones e insistir más en el carácter orientador del cuarto curso y en el crecimiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En este último caso, es necesario que no se establezcan restricciones porque sólo un porcentaje del alumnado que haya cursado este programa, sea cual sea, acceda a la FP de grado medio.

33. Se debería evaluar si el cambio de ubicación física del alumnado en el paso de la educación primaria ESO incide en el riesgo de fracaso escolar de manera significativa, y, si fuera así, replantearse la organización de las infraestructuras de la escuela pública. En este sentido, habría que hacer un seguimiento de los institutos-escuela (3-16 o 3-18) que han asociado la primaria y la secundaria.

Sobre la dirección escolar y el profesorado en relación con el fracaso escolar

De los resultados del estudio se puede afirmar que la profesionalización de la dirección escolar debería permitir alcanzar mayor calidad en la educación, dado que permitiría liderar un proyecto escolar y un equipo humano que contribuirían a reforzar la autoridad y el reconocimiento social. Sin embargo, el exceso de responsabilidades y funciones en el ámbito de la gestión, o, la falta de preparación específica, pueden generar discrecionalidad y desvirtuar el objetivo.

El profesorado constituye un elemento clave del sistema educativo y se configura como un agente de cambio importante. Además, otros estudios en base a PISA apuntan el efecto positivo de la buena relación entre el profesorado y el alumnado, del apoyo del profesorado al alumnado durante el proceso de aprendizaje, de un buen clima de disciplina en el aula y de la cooperación entre el profesorado. Por lo tanto, la opinión del colectivo se ha tener en cuenta en cualquier proceso de reforma. Los resultados del estudio otorgan relevancia a la actuación del profesorado en el sistema, sobre todo, en cuanto a las experiencias, las expectativas y el rendimiento escolar del alumnado.

Del estudio se desprende que la práctica profesional del profesorado de secundaria ha cambiado, dado que la universalización de la educación, la enseñanza comprensiva hasta los 16 años y las demandas sociales han modificado y ampliado considerablemente los fines y objetivos de los estudios de secundaria obligatorios. Se introducen nuevas formas de enseñar que se basan no tanto en el aprendizaje de núcleos de conocimientos conceptuales, sino en la incorporación de la educación en valores y en el aprendizaje de estrategias procedimentales.

El profesorado debe procurar que todo el alumnado alcance los objetivos y la titulación de graduado en la enseñanza obligatoria, lo que implica que la práctica docente debe adaptarse y ajustarse a las distintas capacidades e intereses de este. Estos retos requieren nuevos contextos educativos y nuevas estructuras curriculares capaces de asesorarles y darles apoyo, nuevas organizaciones para abordar los temas colectivamente, cuestiones que no se les han proporcionado suficientemente.

El estudio recoge la percepción mayoritaria que la autoridad y el reconocimiento social del profesorado se han visto afectados y que éste trabaja en otras condiciones (de más rotación y menos compromiso personal) que no favorecen su labor. Por otro lado, el rechazo del alumnado a un tipo de aprendizaje escolar tradicional así como las condiciones de acceso a la función docente, han hecho aumentar la desorientación y desmotivación del profesorado.

La formación inicial y profesionalizadora del profesorado sigue siendo la asignatura pendiente. La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (en el marco del Proceso de Bolonia) ha sido una oportunidad no del todo aprovechada para modificar los programas de estudios y adaptarlos a los nuevos requerimientos educativos. Sin embargo, el estudio muestra que la sustitución del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por el nuevo Máster Profesional de Secundaria ha generado muchas expectativas, dado que el rol educador y vocacional del profesorado y no el de instructor se asocia con un menor riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, los resultados del estudio ponen de manifiesto las carencias en la formación continua del profesorado relacionadas con la centralidad (externa y sin tener en cuenta las necesidades del centro escolar), la individualización (la elección de la formación es personal, no del equipo humano y docente del centro) y la poca innovación de este tipo de formación.

En este sentido hay que mencionar la buena práctica número seis del apartado 6.2 "Recopilación de experiencias y buenas prácticas" del capítulo sexto del estudio que prioriza las medidas de formación profesional dirigidas al profesorado basándose en el modelo finlandés mediante la creación de equipos de investigación y comisiones de trabajo transversales en el centro escolar.

Ante estos argumentos,

34. Habría que garantizar que el sistema de ingreso al cuerpo docente incorporara los y las profesionales que, tanto por conocimientos como por las habilidades, dispusieran de un perfil psicoprofesional ajustado a las funciones del puesto de trabajo.

35. La Administración y el equipo directivo de los centros debería garantizar la mejora de las condiciones laborales y de trabajo de los distintos profesionales que trabajan en los centros educativos.

36. Habría que desarrollar medidas para favorecer la estabilidad de los equipos docentes.

37. Los procesos de selección y preparación de las direcciones escolares deberían mejorar con el fin de desarrollar la tarea de liderazgo educativo. En este sentido, habría que potenciar la formación compartida y el intercambio de experiencias con otras direcciones escolares.

38. Las direcciones escolares, con el apoyo de la administración educativa, deberían implicarse en la mejora de los aspectos educativos y pedagógicos de los centros, no sólo en las funciones de gestión. Las direcciones escolares deberían ser los referentes pedagógicos de los centros y de motivación y mejora de las competencias del profesorado.

39. La organización y el funcionamiento de centros debería servir también para el crecimiento personal y profesional del profesorado, por lo que es fundamental impulsar procesos de innovación e investigación educativa y colaborar con las universidades y otras instituciones.

40. La formación inicial, sobre todo el actual Máster del profesorado de secundaria, debería incidir en los aspectos psicopedagógicos y didácticos y, en especial, en la manera de adaptar

el currículo y la evaluación de los aprendizajes a las diversas necesidades educativas, así como en las estrategias de gestión del aula.

41. La formación continua del profesorado también debería mejorar para profundizar en los aspectos más relevantes. Así, la oferta formativa debería ajustarse a los requerimientos cambiantes de la sociedad del conocimiento y debería adecuarse a criterios científicos. Habría que promover fórmulas como las estancias en otros centros o servicios y la elaboración de materiales y el asesoramiento sobre buenas prácticas existentes.

42. Habría que reforzar la formación continua en metodologías y tecnologías aplicadas para favorecer su implementación, como en el caso del Proyecto eduCAT1x1 que tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los centros educativos.

43. Se debería tutorizar al profesorado de nueva incorporación a las escuelas mediante una figura similar a la del "entrenador / a" (metodología de *coaching* y *mentoring*). El resto del profesorado también debería tener la posibilidad de acceder a este tipo de recurso, con el objetivo de mejorar y / o desarrollar habilidades específicas. Los tutores / as del profesorado con más reconocimiento deberían hacer menos clases para formar y apoyar la labor del resto del profesorado.

44. Se debería garantizar el trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado que trabaja en un mismo grupo clase y curso en los centros escolares, a fin de que se tomen decisiones compartidas (curriculares, de evaluación, de agrupamiento, metodológicas) y se actúe según lo acordado. Esto debe comportar que la acción tutorial del centro sea compartida y fruto del acuerdo del equipo docente de grupo y curso.

45. Habría que incentivar al profesorado en base a criterios objetivos que valorasen sus aportaciones, implicación, esfuerzo y resultados, medidos a partir de indicadores válidos y fiables.

46. Se debería dotar al profesorado de los instrumentos pertinentes, tanto desde un punto de vista institucional como personal, para hacer efectiva su autoridad en el aula.

Sobre las relaciones del profesorado, la familia y la comunidad en la reducción del fracaso escolar

Una parte del profesorado de secundaria se siente exigido, poco valorado y apoyado, presionado, y considera que aunque los docentes ostenten el liderazgo, la responsabilidad de la educación debe ser compartida entre la escuela y la familia. En esta línea, los resultados del estudio apuntan:

- Que la colaboración entre el profesorado y la familia tiene mucha importancia, pero que actualmente, en las relaciones entre estos dos elementos del sistema educativo (profesorado y familia) predomina la desconfianza y la divergencia en cuanto a la atribución y ejecución de responsabilidades educativas, así como la falta de medidas de acompañamiento y participación familiar y social.
- Que el riesgo de fracaso escolar se reduce si algunos padres y madres instan al centro para que el alumnado de este obtenga altos resultados, lo que indica la necesidad de colaboración de los padres y las madres con los centros escolares.

El estudio apunta que la permeabilidad entre aula, centro educativo y comunidad puede mejorar la experiencia del alumnado y cambiar el sentido que el alumnado otorga a la experiencia escolar, ya que por una parte del alumnado el riesgo de fracaso escolar se puede incrementar por las experiencias vividas fuera del centro educativo. En esta línea cabe mencionar la buena práctica número tres del apartado 6.2 "Recopilación de experiencias y buenas prácticas" del capítulo sexto del estudio que combina el aprendizaje en el aula con el aprendizaje fuera del aula.

Ante estos resultados, el CTESC hace las siguientes propuestas:

47. La normativa de organización y funcionamiento escolar debería considerar las disponibilidades de las diversas familias, así como las diferentes realidades culturales y, en especial, la variedad de expectativas y valoraciones que se tienen del hecho educativo y del aprendizaje escolar. Esta normativa debería facilitar la participación de las familias, a través de medidas de mejora organizativa y horaria.

48. Se deberían impulsar programas dirigidos a las familias que trabajen la confianza mutua entre ellas y el profesorado y que aborden el debate y colaboración conjunta de la educación del alumnado.

49. Hay que garantizar que todos los centros de enseñanza dispongan de los recursos suficientes que permitan el asesoramiento y la tutoría individual y colectiva con las familias.

50. El centro escolar debería trabajar en red y en colaboración con otros centros de la misma zona de tal manera que fuera posible la coordinación de los diversos proyectos educativos de centro y el aprovechamiento de recursos.

51. Los centros deberían trabajar con otras instancias educativas y sociales del territorio (también con los distintos agentes) de tal manera que se permitiera la elaboración de proyectos educativos de territorio (ciudad, población, distrito, etc) para impulsar actuaciones conjuntas, globales y coordinadas. Desde esta perspectiva, se procurará el vínculo y colaboración con el entorno laboral.

Sobre la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la construcción del "fracaso escolar"

El estudio ha recogido la opinión general que la metodología de enseñanza que se utiliza habitualmente no es la adecuada, sigue siendo la tradicional, la eficacia no está suficientemente contrastada, y no está enfocada a la mejora de los resultados.

El estudio reconoce la importancia de la adecuación de las instalaciones, los espacios, y la tecnología para mejorar la calidad de la enseñanza, y recoge la percepción mayoritaria de que la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula se ha hecho sin previsión y planificación, y que si bien es una herramienta de innovación necesaria, no cambiará la práctica sociocultural si no va acompañada de criterios pedagógicos, software, contenidos, didáctica, metodología de trabajo y formación del profesorado.

Del estudio también se desprende que las actividades participativas y cooperativas que ayudan a experimentar el éxito, y en concreto, el éxito escolar, pueden contribuir a aminorar el riesgo de fracaso escolar. En este sentido, otros estudios de carácter comparativo destacan que las actividades de estímulo hacia el aprendizaje en el aula y la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico tienen un efecto positivo en el rendimiento escolar.

En concreto, hay algunas experiencias recogidas en el apartado 6.2 "Recopilación de experiencias y buenas prácticas" del capítulo sexto del estudio, como la buena práctica cinco, que representan una innovación educativa en el sentido de que trabaja las competencias lingüísticas, artísticas y culturales, de tratamiento de la información, de aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal, sociales y de ciudadanía.

Ante esta realidad, se hacen las siguientes recomendaciones

52. Ante la falta de estudios disponibles, habría que incrementar la investigación sobre las dinámicas educativas y relacionales que se producen dentro del aula.

53. La práctica docente del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula debería estar presidida por la adaptación metodológica y curricular hacia la diversidad de necesidades educativas que se manifiestan en el aula (respecto a las capacidades, motivaciones e intereses) y los diferentes estilos de aprendizaje. Del mismo modo, los agrupamientos del

alumnado deberían respetar las necesidades, de tal manera que el agrupamiento externo a la propia aula, de existir, debería ser específico y sujeto a la consecución de los objetivos establecidos.

54. Los criterios de evaluación del alumnado deberán ser amplios y adaptarse a las necesidades educativas diversas del mismo.

Sobre la cantidad, calidad y gestión de los recursos materiales y humanos en la lucha contra el fracaso escolar

El estudio apunta que el gasto en educación en relación con el Producto Interior Bruto de Cataluña (del 3,09% en 2009 según los últimos datos de la Memoria socioeconómica del Consejo de Trabajo Económico y Social) está por debajo de la media de la OCDE (del 5,2% en 2007), y que la comunidad educativa considera que debería aumentar.

Los resultados del estudio nos permiten afirmar que la cantidad y la calidad de los recursos humanos y materiales no son suficientes, faltan orientadores / as, profesorado especializado y de apoyo, y en algunos casos las infraestructuras, las instalaciones y la arquitectura de las aulas no son las adecuadas o no están bien mantenidas.

Ante esta consideración,

55. Se debería mejorar la dotación de recursos del sistema escolar, principalmente, mediante el incremento, la mejora y la eficiencia en la gestión. Se entiende que la lucha contra los niveles actuales de riesgo de fracaso escolar requiere un incremento de los recursos tanto humanos como materiales. En este sentido, se propone mejorar las infraestructuras y la dotación de los recursos humanos (personal, horas ...), e incrementar los recursos dirigidos a la atención individualizada ya la diversidad.

56. Habría que impulsar políticas compensatorias y dotar a los centros de las estrategias más adecuadas para que hagan una verdadera educación inclusiva, coeducativa y que tenga en cuenta la diversidad cultural, mediante el incremento de recursos en los centros ubicados en los lugares más desfavorecidos y / o en los centros con mayor número de alumnado con dificultades de aprendizaje. En este sentido, habría que asegurar la financiación justa y equitativa de los centros, sin discriminar por titularidad jurídica, teniendo en cuenta las características específicas de estos, las necesidades del entorno que han de cubrir y los gastos a que deben hacer frente.

57. Deben garantizarse los recursos necesarios para poder realizar los cambios que se introduzcan en las opciones académicas de los dos últimos cursos de la escolarización obligatoria.

Sobre las medidas de atención a la diversidad destinadas a prevenir el fracaso escolar

La organización escolar, las opciones pedagógicas y culturales de los centros, y la manera que la escuela atiende las diferencias puede generar desigualdades reales o bien puede servir para luchar contra éstas. Los resultados del estudio nos indican que la escuela catalana no acaba de adaptarse con la práctica a las necesidades y las diferencias de aptitudes para aprender del alumnado.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que un número de alumnos creciente se ha incorporado en la última década a la escuela catalana, y que se han introducido programas de lucha contra el fracaso escolar como los programas de diversificación curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. El estudio reconoce este esfuerzo de integración del alumnado de origen inmigratorio.

La atención social y educativa del alumnado de origen inmigratorio en España ha sido valorada positivamente, puesto que como ya se ha comentado, ha supuesto la actuación coordinada de diferentes instancias administrativas, a menudo articulada bajo un plan de ámbito general. Hay que tener en cuenta que estas actuaciones son relativamente recientes y que aún no se

dispone de resultados a largo plazo. El Estado español tiene menos experiencia y menos condicionantes que otros estados europeos en la repercusión social y educativa del fenómeno inmigratorio, lo que le permite aprender de los errores e igualar o superar los aciertos.

En este sentido, hay que diferenciar la atención del alumnado de origen inmigratorio escolarizado desde las etapas iniciales, sobre todo la educación infantil, de aquel de incorporación tardía al sistema educativo. En cuanto al primero, como ya se ha constatado, la educación infantil es clave en la integración en la sociedad de acogida y en el aprendizaje de la lengua vehicular, por lo que iguala, en gran medida, la situación con la del alumnado autóctono. En cambio, para el alumnado de incorporación tardía es fundamental, además de la acogida inicial, que el sistema educativo haga una buena evaluación del nivel de conocimientos (generales y de la lengua vehicular) para tomar las medidas compensatorias más adecuadas. La mayoría de comunidades autónomas prevén esta evaluación, si bien con resultados diferentes: en Madrid se puede llegar a escolarizar a un alumno incluso en dos cursos anteriores al que le correspondería según la edad, mientras que en Cataluña sólo se puede hacer en un curso anterior.

En general, el estudio apunta que la aplicación de las medidas destinadas a la atención de la diversidad tiene muchas carencias, en algunos casos por incumplimiento de la normativa, en otros por insuficiencia de las medidas o por cómo éstas se gestionan. Y en cuanto a la concreción de las medidas y las estrategias organizativas y curriculares para atender la diversidad, los resultados del estudio nos indican lo siguiente:

- La importancia de la atención personalizada del alumnado con necesidades específicas, ya que contribuye a la recuperación de la trayectoria escolar al objetivo que cada individuo logre el éxito o excelencia personal. Sin embargo, el estudio pone de manifiesto la dificultad práctica que tienen los centros escolares a la hora de hacer las adaptaciones curriculares.
- La percepción positiva de las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas, como las aulas de acogida. En esta línea, cabe mencionar la buena práctica número cuatro recogida en el apartado 6.2 "Recopilación de experiencias y buenas prácticas" del capítulo sexto del estudio "El aula de acogida se va a la radio".
- La importancia de los programas que incorporan elementos de inserción y aproximación laboral.
- Las reservas en la aplicación de estrategias como el agrupamiento flexible, dado que aunque puede resultar positiva en la trayectoria escolar del alumnado, si se utiliza dentro del aula o en algunas asignaturas fuera del aula ordinaria, puede tener resultados adversos si se utiliza en todas las asignaturas.

En este sentido, algunos análisis del estudio muestran que agrupar al alumnado por capacidad en aulas diferentes aumenta la probabilidad relativa de riesgo de fracaso escolar.

- Las carencias profundas y generalizadas en el ámbito de la atención a la salud mental, y en concreto, en la atención educativa y sociosanitaria, la colaboración con otras entidades e instituciones, y la falta de personal especializado y de apoyo, entre otros.

En esta línea, cabe mencionar las medidas dirigidas al alumnado de la buena práctica número uno del apartado 6.2 "Recopilación de experiencias y buenas prácticas" del capítulo sexto del estudio, para mejorar la situación educativa de los jóvenes entre 10 y 16 años, con problemáticas asociadas al fracaso escolar.

Por todo ello, consideramos lo siguiente:

58. Los currículos también deberían adaptarse al alumnado que sobresale por los buenos resultados, a fin de que ellos y ellas en particular, y la sociedad en conjunto, no desaprovechen su talento.

59. Hay que adecuar la política de inclusión educativa con el objetivo de encontrar el equilibrio entre la voluntad inclusiva de todo el alumnado y la atención adecuada a las necesidades educativas especiales.

60. Habría que seguir impulsando medidas transitorias para el alumnado de origen inmigratorio con el fin de que alcance una competencia lingüística y un conocimiento del entorno suficientes para ser integrados en las aulas ordinarias.

61. El número de aulas de acogida debería ampliarse para que puedan ser atendidas las necesidades más extremas del alumnado de origen inmigratorio. Esta atención de carácter temporal e individualizado se debe compartir con la atención que reciben en el aula ordinaria del grupo clase de referencia. Se hacen necesarias actuaciones ad hoc y estructurales, así como incrementar los servicios educativos de los Equipos de asesoramiento a los centros y al profesorado en lengua y cohesión social (ELIC).

62. Se deberían promover actividades y espacios de convivencia donde todo el alumnado pueda tener éxito a pesar de sus diferencias, de manera que las medidas de atención a la diversidad no comporten segregación.

63. De acuerdo con el principio de la inclusión educativa o de una escuela para todos, los centros educativos específicos de educación especial deberían poder actuar como centros de recursos y apoyo a los centros ordinarios en que se incorpore el alumnado con discapacidad .

64. Las normas de convivencia y la mediación en los conflictos que se han originado por el comportamiento del alumnado deberían considerar las diversas maneras que tiene el alumnado de entender las relaciones personales, grupales y la resolución de conflictos.

65. Los centros deberán disponer de los medios para que el conjunto de la comunidad educativa, y en especial los profesionales de la educación, entiendan con profundidad y sepan utilizar adecuadamente las distintas medidas de atención a la diversidad que están previstas en la LOE. Los centros también deben garantizar que estas medidas, y / u otros programas (Unidades de Apoyo a la Educación Especial-USEE-y Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo-PROA-entre otros) se pongan en marcha adecuadamente previa evaluación de las necesidades del alumnado. Asimismo, la administración debería proporcionar la estabilidad necesaria a estos programas.

Sobre la evaluación de centros, del profesorado y del alumnado

Por otra parte los resultados del estudio nos informan que la concepción del principio de evaluación de centros, profesorado y alumnado es positiva, pero que la aplicación puede no serlo por falta de recursos y continuidad en el tiempo, en la información de retorno, y en el tratamiento singular de los centros.

Hay que tener en cuenta que uno de los objetivos de la LOE es integrar la cultura de la evaluación en el sistema educativo. A tal fin, la Ley prevé la evaluación del sistema y de sus agentes, mediante diferentes evaluaciones parciales. Ahora bien, el estudio no ha podido constatar los resultados de este potencial evaluador de la LOE, probablemente debido a una política de difusión y publicidad inadecuada. Sin embargo, en el Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio prevé la introducción de algunas medidas como resultado de evaluaciones que se han llevado a cabo, lo que puede reflejar un avance significativo en este sentido.

Ante esta situación, el CTESC considera lo siguiente:

66. Se recomienda introducir la cultura de la evaluación en todo el sistema educativo para que las diversas evaluaciones sirvan para mejorar la administración educativa, las políticas y la calidad del sistema.

67. El sistema de evaluación de los centros debería ser transparente y garantizar la validez y la fiabilidad. Los resultados agregados obtenidos y la metodología empleada deberían ser públicos.

68. Dado que los resultados de las evaluaciones censales de competencias y, particularmente, la evaluación a 6^o de Primaria y la futura evaluación a 4^o de ESO, permiten identificar las situaciones de riesgo de fracaso escolar de una serie de centros educativos, sería conveniente que el Departamento de Educación, guiado por los resultados de las evaluaciones específicas orientadas a reducir el riesgo de fracaso escolar, focalizara y intensificara las actuaciones en estos centros.

69. Se debería garantizar que el conjunto de evaluaciones que se llevan a cabo en los centros se efectúe en las condiciones adecuadas, con los instrumentos de evaluación pertinentes, que la corrección y obtención de resultados responda a criterios objetivos y verificables, y que estos resultados sean contingentes, es decir, sirvan para aplicar medidas de mejora, dotar de los recursos necesarios, incentivar a los centros, etc.

70. Se debería reconocer e incentivar los centros educativos en base a criterios objetivos que valoren sus aportaciones, implicación, esfuerzo y resultados, medidos a partir de indicadores válidos y fiables. En este sentido, es fundamental dar a conocer y transferir las buenas prácticas detectadas para beneficiar al sistema educativo en su conjunto.

71. Ante las diversas evaluaciones del alumnado (internas y externas), habría que mejorar la comunicación de los resultados a las familias para evitar posibles problemas de interpretación o comprensión, dando un papel activo a los profesionales del centro.

72. Para poder atender todas estas recomendaciones y cumplir con sus funciones, habría que garantizar la autonomía real y efectiva de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación.