



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***Condicionantes sociales del fracaso escolar y la exclusión educativa en la
Educación Secundaria Obligatoria***

Miguel Vicedo Ruiz

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Mariano Urraco Solanilla

PALMA DE MALLORCA
Enero de 2020

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	4
1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	9
3. Objetivos.....	11
4. Metodología.....	12
5. Desarrollo y discusión.....	14
5.1.- El fracaso escolar y la exclusión educativa: conceptos y definiciones.....	14
5.2.- Las cifras y estadísticas del fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. .	19
5.3.- Los condicionantes sociales del fracaso escolar.....	25
5.3.1.- <i>Condicionantes sociofamiliares</i>	25
5.3.2.- <i>Condicionantes sociocomunitarios</i>	28
5.3.3.- <i>Condicionantes escolares</i>	30
5.3.4.- <i>Condicionantes socioeconómicos</i>	32
5.4.- Alumnado en riesgo de exclusión educativa.....	35
5.4.1.- <i>Condicionantes sociales del alumnado en riesgo de exclusión educativa</i>	35
5.4.2.- <i>Trayectorias de exclusión educativa</i>	37
5.4.3.- <i>Las medidas e itinerarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa</i>	40
6. Conclusiones.....	42
Referencias.....	51

Resumen y palabras clave

El presente Trabajo Fin de Máster consiste en una revisión bibliográfica sobre los condicionantes sociales más relevantes del fracaso escolar, focalizando este fenómeno en el alumnado en riesgo de exclusión educativa, entendiendo éstos como aquellos estudiantes del sistema educativo español que no logran obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y son derivados hacia itinerarios y medidas de atención al fracaso escolar establecidas en la legislación educativa española.

El fracaso escolar es un fenómeno presente en los sistemas educativos cuya definición es compleja debido al considerable número de criterios existentes que se pueden utilizar para marcar la frontera entre éxito y fracaso académico dentro del continuo del rendimiento escolar. En este documento se ha optado por analizar este fenómeno desde la perspectiva de la exclusión educativa, que interpreta el fracaso escolar como la privación de las competencias básicas para una inserción sociolaboral del alumno con unas mínimas garantías. Esta visión también contempla el desarrollo de trayectorias académicas a lo largo de la estancia escolar que pueden derivar en la exclusión educativa de los alumnos.

El fenómeno de la exclusión educativa es un fenómeno multifactorial en el cual los condicionantes sociales tienen un elevado peso ya que influyen notablemente en numerosos aspectos del entorno del alumno como la estructura familiar, el lugar de residencia, la ubicación del centro escolar y su posición socioeconómica, analizando este trabajo los factores más relevantes de los alumnos de mayor riesgo de exclusión educativa, constatando la importancia de su carácter acumulativo.

Por último se ha realizado un análisis de las medidas que el sistema educativo español tiene para atender al alumnado de mayor riesgo de fracaso escolar, enfocando en los itinerarios de Formación Profesional Básica donde actualmente recalca este tipo de alumnos como un último intento de prevenir su exclusión educativa.

Palabras clave: Trayectorias de exclusión, programas de atención al fracaso escolar, rendimiento académico, indicadores educativos, procesos de exclusión educativa.

1. Introducción

Uno de los retos a los cuales se enfrenta cualquier sistema educativo es cómo atajar y prevenir el problema del fracaso escolar entre su alumnado, cuestión especialmente urgente en el ciclo de educación obligatoria, ya que éste se establece como el periodo escolar donde los alumnos adquieren los conocimientos y competencias esenciales para poder desenvolverse con un mínimo de garantías en el entorno social y laboral, así como para poder acometer con éxito la educación posobligatoria.

En la presente sociedad de la información y el conocimiento se hace imprescindible que las personas estén dotadas de capacidades de manejo e interpretación de la información, así como de la adquisición y uso del conocimiento. Esta circunstancia supone que la brecha entre el trabajo cualificado y no cualificado es cada vez mayor, y las personas que únicamente pueden acceder a empleos no cualificados están en mayor riesgo de instalarse en la precariedad laboral e incluso de introducirse en el ciclo de la exclusión social (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010).

El concepto de fracaso escolar presenta numerosas acepciones e interpretaciones, en base a quién lo define y los intereses creados. Si atendemos a criterios objetivos, el fracaso escolar se puede definir como la no graduación en la educación mínima obligatoria, no alcanzar los niveles mínimos requeridos en pruebas PISA, o el abandono temprano escolar según establece la Comunidad Europea en sus estadísticas (López, Reverte y Palacios, 2016). Otras definiciones de carácter más subjetivo interpretan el fracaso escolar como el resultado de un bajo rendimiento académico: los graduados en la educación secundaria que no hayan alcanzado los mínimos competenciales requeridos, o aquellos que hayan precisado alto coste de tiempo y esfuerzo para finalizar los estudios obligatorios (Fernández Enguita *et al.*, 2010).

La exclusión educativa es una interpretación alternativa y complementaria del fracaso escolar que se refiere a la privación de las capacidades y competencias para poder acceder a un nivel de vida con unas condiciones mínimas de dignidad e integración en la sociedad (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). El enfoque del fracaso escolar a través del concepto de exclusión educativa aporta una visión de este fenómeno considerándolo como un extremo de un continuo entre la inclusión educativa, situación donde los sujetos adquieren con éxito la

formación básica para desenvolverse con garantías en el futuro entorno sociolaboral, y la exclusión educativa, en la que se ven privados de dicha formación, así como los diferentes estadios intermedios o zonas de riesgo (Castel, 2004. Citado en Escudero, 2005), en los que se podrían situar los alumnos. Uno de los aportes más relevantes de esta perspectiva es la inclusión de las trayectorias y procesos previos de los alumnos que les pueden haber situado en una zona de riesgo de exclusión educativa o considerarse alumnos ya excluidos educativamente (Marchesi, 2003).

Los alumnos considerados de riesgo por el sistema educativo son aquellos que se encuentran en situaciones de fracaso escolar, y si lo centramos en riesgo de exclusión educativa se puede decir que se hallan en trayectorias de exclusión situándolos en posiciones de vulnerabilidad escolar y social (Escudero, 2005). En el sistema educativo español uno de los grupos de mayor riesgo de exclusión educativa son aquellos que no consiguen finalizar o graduarse en la educación secundaria obligatoria, para los cuales se establecen medidas de atención a la diversidad y vulnerabilidad educativa (Amores y Ritacco, 2015), como los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituidos recientemente por la nueva Formación Profesional Básica (FPB).

Reducir el nivel de fracaso escolar se ha convertido en una prioridad de las autoridades educativas nacionales y uno de los objetivos prioritarios de la Comunidad Europea para todos sus estados miembros con el objetivo de constituirse como sociedades y economías competitivas a nivel mundial. Las cifras y estadísticas oficiales permiten estimar la magnitud del fracaso escolar en España. La tasa de abandono educativo prematuro en el año 2018 en España (17,9%), concepto por el cual han optado los organismos europeos para acotar el fracaso escolar, ha sido próxima al doble de la media los Estados miembros de la UE (10,6%) (Unión Europea, 2019). Adicionalmente, la tasa bruta de graduación de alumnos que no consiguen graduarse en la Educación Secundaria Obligatoria es superior al veinte por ciento en el curso escolar 2018-19 (Ministerio de Educación, 2019a). En base a estas cifras se presenta necesario replantear las acciones aplicadas actualmente, o la adopción de nuevas medidas, para reducir las cifras de manera significativa.

Redefinir el fracaso y la exclusión educativa, centrándolos en los diversos condicionantes que influyen en éstos, permite transitar desde un enfoque pasivo del problema, basado en la simple identificación de factores, a un enfoque proactivo, estableciendo y mejorando las

medidas para neutralizar o paliar estos condicionantes (Carrillo, Civís, Blanch, Longás y Riera, 2017). Se trata de enfrentar este reto educativo desde su raíz con la finalidad de optimizar los esfuerzos y prevenir la aparición de estos fenómenos educativos y sociales.

Una de las perspectivas para definir y establecer medidas eficaces contra el fracaso escolar y la exclusión educativa consiste en considerar estos dos como fenómenos de carácter multifactorial, donde influyen varios condicionantes interrelacionados entre ellos en diverso grado, como los factores personales y académicos, familiares, del grupo de iguales, la comunidad de residencia, el centro escolar o las políticas sociales y educativas (Martínez, Escudero, González y García, 2004. Citado en Cutanda, 2014), así como los procesos y trayectorias previas que han permitido desembocar en estos fenómenos (Escudero, 2006). Este sistema ecológico de condicionantes puede indicar qué alumnos tienen una mayor probabilidad de riesgo de exclusión y fracaso escolar, así como de caer en procesos o trayectorias que desemboquen en esta situación, como las bajas calificaciones, la repetición de curso, el absentismo escolar y los problemas disciplinarios (Amores y Ritacco, 2015).

Existe un gran número de propuestas de clasificación de los condicionantes del fracaso escolar, desde la mencionada en el párrafo anterior que los desglosa en diversas categorías hasta otras con catalogaciones más genéricas, como la propuesta por Martínez-Otero (2009), que establece un triple ámbito (personal, familiar y escolar/social), u otras que establecen tres tipos de variables interdisciplinarias de tipo sociocultural, biológico y psicológico (Berliner, 2009. Citado por Carrillo *et al.*, 2017).

Entre todos los factores que componen el «ecosistema» condicionante del espectro continuo del rendimiento académico, desde la plena inclusión educativa en un extremo hasta la exclusión en el otro, pasando por todos los estadios intermedios y sus potencialidades (Jiménez *et al.*, 2009), los de carácter social son los que presentan una mayor incidencia sobre el rendimiento. Diferentes autores establecen fronteras más o menos difusas entre lo que se establece como factores sociales y los de otra índole: socioculturales, socioeconómicos (Carrillo *et al.*, 2017), sociofamiliares (Lozano, 2003) o socioescolares (Martínez-Otero, 2009), entre otros. A la vista está que las condiciones sociales del alumno son de especial relevancia en todo este conjunto de condicionantes, ya que éstas impregnan en mayor o menor medida el resto de factores personales del alumnado, su centro escolar y su entorno comunitario más cercano.

Conocer los condicionantes sociales del alumnado en mayor riesgo de exclusión educativa, que a su vez presentan un mayor riesgo de exclusión social, puede ayudar a establecer medidas compensatorias para evitar que alumnos que están inmersos en procesos prematuros de exclusión, denominados trayectorias hacia la exclusión educativa, como las bajas calificaciones, el absentismo, etc. (Amores y Ritacco, 2015), puedan ser «reenganchados» por el sistema antes de ser necesario aplicar medidas de atención a la diversidad, que al fin y al cabo son las que pueden certificar el fracaso escolar del alumno.

En este trabajo se lleva a cabo una revisión bibliográfica de diversos artículos, informes y estudios de varios autores que han abordado las cuestiones planteadas alrededor de los condicionantes sociales que influyen en los alumnos en riesgo de fracaso escolar en su vertiente más extrema de exclusión educativa, y su impacto en el sistema educativo español. Para ello se ha planteado una búsqueda de toda esta bibliografía a través de diversos motores de búsqueda especializados en publicaciones académicas, como ProQuest o Google Académico, a través de diferentes términos de relevancia asociados a los objetivos anteriores.

En concreto se pretenden definir los términos de fracaso escolar y exclusión educativa, y acotarlos para establecer una caracterización del alumnado en mayor riesgo de exclusión educativa, en el cual incluimos a los alumnos que no consiguen graduarse en la educación obligatoria en España y son derivados a programas de atención a la diversidad como los PCPI y la actual FPB (Cutanda, 2014).

En segundo lugar se establecerá la incidencia de estos fenómenos y la proporción estimada de este tipo de alumnado en el sistema educativo español mediante la búsqueda de estadísticas de organismos e instituciones nacionales y europeas para los últimos cursos escolares. Haber acotado previamente las definiciones de fracaso y exclusión educativos será útil para optimizar la búsqueda de datos en la categoría seleccionada y proporcionar la visión de este problema a nivel nacional de una manera más realista.

A continuación se procederá a averiguar los diferentes condicionantes sociales y los derivados de éstos que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, especialmente en su vertiente de fracaso escolar y en qué grado, y cómo se organizan dentro de un modelo ecológico y multifactorial (Escudero, 2005). Para finalizar también se documentará cuáles de estos factores analizados son los más recurrentes en el caso de alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión educativa, abordando diferentes visiones y experiencias de autores que

hayan disertado sobre alumnos que se encuentran cursando los citados programas de atención a la diversidad, que es el sitio donde en gran número se «realojan» los estudiantes en riesgo de exclusión educativa.

2. Justificación

La motivación de realizar este trabajo surge de abordar la problemática a nivel educativo y social del considerable volumen de fracaso escolar en el sistema educativo español, fenómeno que se ha hecho manifiesto y está presente en los medios de comunicación desde que los resultados de los informes PISA y de la Unión Europea revelaron que en España el fenómeno del fracaso escolar tiene un elevado impacto y, a pesar de que se ve reducido levemente cada año, presenta un carácter estructural preocupante (Ruiz, Sancho y De Esteban, 2017).

En la actual sociedad globalizada la educación y el conocimiento se constituyen en necesidades para el progreso social, tanto a nivel económico como político, cívico y personal. Una sólida educación inicial de los ciudadanos es un elemento potenciador para la integración social y laboral, habilita la continuación de los estudios posobligatorios y la cada vez más requerida formación a lo largo de la vida. Por el contrario quienes no se han podido beneficiar de esta educación de base, es decir, se han visto excluidos de ella, tienen más probabilidades en el futuro de situarse en situaciones de desempleo, trabajo poco cualificado, precisar de más recursos de asistencia social e incluso verse abocados a situaciones de exclusión social (Calero, Choi y Waignrais, 2010; Fernández Enguita *et al.*, 2010). Por estos motivos es crucial a nivel social tomar medidas eficaces para disminuir o atajar este problema, para evitar sus múltiples repercusiones en el conjunto de la sociedad.

Las cifras oficiales en España sobre el fracaso escolar y sus diferentes acepciones revelan que se trata de un problema que afecta a un número significativo de estudiantes del sistema educativo español y por ende al resto de la sociedad. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE) indica que en el curso escolar 2016-17 el número de alumnos que no consiguieron graduarse en la ESO en el último año de era del 24,4% y la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) se situaba en el 17,9% en el año 2018 (Ministerio de Educación, 2019a). En este trabajo se analizarán estos y otros datos de manera más detallada para poder estimar la magnitud del problema en el sistema educativo español.

Dado que existen multitud de definiciones del concepto de fracaso escolar, en primer lugar se

ha procedido a establecer el significado de las diferentes acepciones establecidas por diversos autores e instituciones nacionales e internacionales, diferenciando entre dos modalidades generales: la subjetiva, basada en datos no siempre mensurables, y la objetiva, que establece la división entre fracaso y éxito escolar a partir de indicadores cuantificables (López *et al.*, 2016). En el caso de este estudio se ha optado como definición del fracaso escolar la que lo establece como aquellos alumnos que estando en el grupo de edad requerido no han conseguido graduarse en la educación obligatoria. En el caso del sistema educativo español se considera a alumnos en situación de fracaso escolar a aquellos que a la edad de inicio teórica del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), establecida en 15 años, no la han finalizado con éxito.

Es este tipo de alumnado el que se suele situarse en zonas de exclusión educativa, término mediante el cual se define el fenómeno de alumnos que no logran adquirir las capacidades y conocimientos necesarios para desenvolverse con un mínimo de garantías en el entorno sociolaboral futuro, y que se considera acreditado a través del título de graduado en la ESO (Jiménez *et al.*, 2009). La focalización del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa permite establecer un marco más definido para el estudio de este fenómeno, por lo que se ha analizado el fenómeno de la exclusión educativa a través de los estudios y análisis de diversos autores.

El fracaso escolar y la exclusión educativa son fenómenos propiciados por factores diversos interrelacionados entre ellos que forman un complejo entramado multifactorial (Escudero, 2005). Este ecosistema está formado por factores o condicionantes diversos como los familiares, personales, relacionados con el sistema educativo o los sociales. Estos últimos presentan una especial relevancia, dado que el entorno y las condiciones socioeconómicas se interrelacionan con otros factores, como el clima familiar y social de los alumnos (Martínez-Otero, 2009). Este carácter de «substrato» de los condicionantes sociales ha sido el motivo por el cual centrar este estudio en ellos para determinar el grado de impacto que tienen sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa.

Además, el impacto de los condicionantes sociales en los alumnos de riesgo, entendidos como aquellos que se encuentran inmersos en trayectorias hacia la exclusión educativa, es aún mayor, por lo cual se ha optado por investigar sobre los factores sociales más determinantes de alumnos derivados hacia programas de atención a la diversidad como los PCPI y las FPB.

Esta categoría de alumnos se consideran excluidos educativamente al finalizar la educación obligatoria, y establecer los patrones sociales más comunes que éstos presentan puede contribuir a una detección más temprana del alumnado en riesgo de exclusión educativa para poder desarrollar intervenciones más rápidas, eficaces, preventivas y proactivas que neutralicen o palien su tránsito a través de trayectorias de exclusión (Cutanda, 2014).

Para los profesionales de la educación es importante conocer el universo conceptual del fracaso escolar y la exclusión educativa ya que permitirá una identificación más temprana de los factores, procesos y trayectorias de los alumnos de mayor riesgo, y con esto establecer medidas preventivas para corregir a tiempo las dinámicas que pueden conducir a un alumno a verse excluido de la formación básica al finalizar la educación obligatoria. Por otro lado también permitirá mejorar las propias medidas actuales contra el fracaso escolar que se aplican al contemplar el carácter multifactorial de este fenómeno y la necesidad de integrar diversas medidas para una acción más eficaz.

3. Objetivos

El objetivo de este estudio de revisión bibliográfica es analizar los principales condicionantes sociales, y los otros derivados de éstos, que presenta el alumnado en riesgo de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. De manera particular se profundizará en el alumnado en mayor riesgo de exclusión educativa, es decir, aquellos que se encuentran en una situación grave de fracaso escolar entendida como los que presentan una elevada probabilidad de no obtener el graduado en educación obligatoria y por tanto verse privados de una educación básica. En resumen el objetivo general de este estudio es:

- Analizar los condicionantes sociales y otros relacionados que influyen en el fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria.

A partir de este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Definir los términos de fracaso escolar, abandono educativo prematuro y exclusión educativa, así como sus diferentes acepciones.
- Recopilar y analizar las cifras y estadísticas del alumnado de la educación secundaria obligatoria en riesgo de no graduarse en España.

- Establecer los factores, condicionantes sociales y procesos que inciden en el desarrollo de trayectorias de exclusión del alumnado en riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar.
- Analizar las medidas actuales que se están llevando a cabo para la prevención del fracaso escolar en el sistema educativo español, como los itinerarios de Formación Profesional Básica.

4. Metodología

Una vez establecido el objetivo general de este trabajo y los objetivos específicos asociados al mismo se procedió a definir una metodología de búsqueda y revisión bibliográfica para indagar en el amplio catálogo de publicaciones existentes sobre la materia.

El objetivo de este método es encontrar la información que más se ajuste a las cuestiones planteadas siguiendo dos criterios principales: (1) que el número de fuentes sea suficiente para obtener un nivel de contrastación adecuado, pero (2) sin aportar información en exceso redundante ni alejada del ámbito de los objetivos ni de su entorno geográfico y temporal, en este caso sobre el sistema educativo español y su estructura en las últimas décadas.

La indagación de referencias se ha llevado a cabo a través de servicios de búsqueda en la red de publicaciones del ámbito académico y científico, en concreto tres de ellos:

- Google Académico: se trata de uno de los buscadores más utilizados en el ámbito de las publicaciones académicas, donde es posible encontrar multitud de referencias del ámbito científico a nivel mundial. Se ha optado por su uso debido a su facilidad de acceso y al alto nivel de publicaciones que se recogen en esta base de datos.
- ProQuest: es una base de datos bibliográfica en línea especializada en todo tipo de publicaciones del ámbito científico-académico. Dispone de una larga trayectoria que la avala como repositorio de documentos.
- Summon: herramienta de búsqueda que reúne los recursos suscritos por la UDIMA, como libros y publicaciones en formato electrónico.

Se plantea la búsqueda inicial en estas herramientas de búsqueda mediante una serie de términos generales introducidos en los tres buscadores. Todos los términos están asociados a

los objetivos del trabajo y se ha optado por emplear en algunos casos conceptos de definición variable, es decir, las diversas acepciones de un mismo concepto, otras similares, matizadas o más desarrolladas. Se han establecido algunas condiciones generales en las búsquedas con el objeto de acotar la información a los objetivos y ámbitos de este estudio:

- Términos en lengua castellana: dado que el ámbito geográfico de los objetivos se circunscribe al sistema educativo español, las publicaciones en este idioma serán más relevantes.
- Autores, instituciones y objeto de las publicaciones relacionadas con el sistema educativo español.
- Preferiblemente publicaciones con una antigüedad no anterior a la década de los noventa, por su proximidad temporal a la instauración de la educación secundaria obligatoria en España en el año 1990.

En el caso de fuentes secundarias y otras publicaciones por referencia de las anteriores que no se ajusten a las condiciones generales de búsqueda establecidas, si presentan relevancia respecto a los objetivos de este trabajo, se ha optado por incluirlas.

Los términos de búsqueda seleccionados para la búsqueda de bibliografía y referencias se muestran en la Tabla 1, relacionándolos con los objetivos específicos:

Tabla 1. *Relación de términos de búsqueda respecto a objetivos específicos*

<i>Definir los términos de fracaso escolar, abandono educativo prematuro y exclusión educativa, así como sus diferentes acepciones.</i>
Fracaso escolar, abandono educativo prematuro, exclusión educativa, rendimiento escolar.
<i>Recopilar y analizar las cifras y estadísticas del alumnado de la educación secundaria obligatoria en riesgo de no graduarse en España.</i>
Tasa de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, tasa de acceso a Formación Profesional Básica, tasa de abandono escolar temprano, indicadores del sistema educativo.
<i>Establecer los factores, condicionantes sociales y procesos que inciden en el desarrollo de trayectorias de exclusión del alumnado en riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar.</i>
Medidas de atención a la vulnerabilidad educativa, Programas de Cualificación Profesional Básica, trayectorias de exclusión educativa, condicionantes sociales de la exclusión educativa, condicionantes sociales del fracaso escolar y condicionantes sociales en el rendimiento académico.

En el caso del cuarto objetivo específico para obtener estadísticas y cifras lo más objetivas posible de estimación de alumnos que acceden a programas de atención de la diversidad y al fracaso escolar establecidos por el sistema educativo español, como los PCPI y los nuevos de FPB, se han realizado búsquedas en organismos estatales de educación, de estadística, instituciones europeas y organizaciones internacionales a través de sus publicaciones, informes y anuarios, así como de referencias a éstos desde otras publicaciones. Estas instancias han sido las siguientes:

- Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Instituto Nacional de Estadística
- Eurostat

El ámbito temporal de las publicaciones seleccionadas para este trabajo se establece desde finales de la década de los ochenta hasta el presente año 2019, con el objetivo de poder establecer las referencias y estudios más actuales sobre este tema, aunque mayoritariamente se han empleado referencias de los últimos veinte años. Por otro lado se ha optado mayoritariamente por publicaciones sobre estos fenómenos educativos en el sistema educativo español.

5. Desarrollo y discusión.

5.1.- El fracaso escolar y la exclusión educativa: conceptos y definiciones

El fenómeno del fracaso escolar constituye uno de los problemas principales de los sistemas educativos y de la sociedad. Los individuos en situación de fracaso escolar tienen peores perspectivas laborales de futuro aparejadas a una mayor probabilidad de establecerse en situaciones de precariedad e incluso exclusión social. A nivel de sociedad, los costes económicos y sociales del fracaso escolar son elevados en términos de democracia, costes de asistencia social, retornos de inversión pública en educación, resistencia frente a crisis económicas y fortaleza de sus economías, entre otros (OCDE, 2012).

La concepción del fracaso escolar se establece como un estadio en el continuo del rendimiento escolar (Martínez-Otero, 2009), concepto que alude al logro alcanzado en la

adquisición de las competencias y conocimientos establecidos por un sistema educativo, donde podríamos hallar también otros como la inclusión educativa, en caso de alcanzar los mínimos requisitos establecidos por el sistema, o la excelencia educativa, en caso de estudiantes de alto rendimiento académico (Villar, 2018). Sin embargo, una visión reduccionista de este continuo lo percibe de una forma binaria: éxito o fracaso escolar y los diferentes subestadios entre ambos. En esta visión es cada sistema educativo el que marca la frontera en esta dicotomía en base a unos criterios particulares, la cual cristaliza en la definición de fracaso escolar por la que optan Fernández Enguita *et al.* (2010).

Por tanto definir el fracaso escolar es una tarea compleja, dada la ambigüedad y/o la arbitrariedad de los criterios para establecerlo (Escudero, 2005).

Una primera clasificación de las definiciones de fracaso escolar es la establecida por López *et al.* (2016), que la dividen en dos modalidades: el fracaso subjetivo y el objetivo. Se considera fracaso subjetivo de manera general aquel en el que un estudiante sólo completa una etapa educativa a priori inferior a la que podría alcanzar por capacidades y potencial, mientras que el fracaso objetivo es aquel en el que hay establecido un criterio específico que lo determina, establecido por una institución u organización.

Diversos autores establecen diferentes definiciones que podemos asimilar a la modalidad de fracaso subjetivo que Marchesi (2003) define como alumnos de bajo rendimiento académico; otros que abandonan el sistema educativo, independientemente de si lograron graduarse, sin la preparación suficiente para desenvolverse en la vida social y laboral; o aquellos que una vez finalizan su estancia escolar no optarán por realizar nuevos aprendizajes pudiendo realizarlos, o no presentan la suficiente preparación previa para realizarlos. Otra definición ajustable al fracaso subjetivo es la propuesta por Lozano (2003), que incluye en esta categoría de fracaso al alumno que no alcanza los logros al presentar un rendimiento escolar por debajo de sus posibilidades.

Atendiendo a la modalidad de fracaso objetivo podemos encontrar también diversos criterios o indicadores establecidos para delimitarlo. De manera general se puede indicar que el fracaso escolar objetivo es la situación donde no se alcanzan los mínimos establecidos por un sistema educativo (Carabaña, 2003. Citado en López *et al.*, 2016) o también la insuficiencia de resultados escolares alcanzados (Martínez-Otero, 2009).

Una definición usual es la de considerar la situación de fracaso escolar como la de aquellos

alumnos que habiendo finalizado la educación secundaria obligatoria no consiguen obtener el título de Graduado (Marchesi, 2003; Fernández y Rodríguez, 2008; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012. Citado en López *et al.*, 2016; Instituto Nacional de Estadística, 2018). En la misma línea, pero con una visión más amplia, se consideran otras concepciones del fracaso como el abandono de la educación obligatoria antes de finalizarla, o la consecución del título de graduado con un alto coste de tiempo y esfuerzo o estando por debajo de las capacidades y conocimientos requeridos en el currículo (Calero *et al.*, 2010; Fernández Enguita *et al.*, 2010). De acuerdo a esta idea se define el abandono escolar temprano (*early school leaving*), un término de significado e intención similar al del fracaso educativo, que ha sido adoptado tanto por la Unión Europea como por las autoridades educativas españolas, y que es cuantificable. Este concepto se define como el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que como máximo se han graduado en la educación obligatoria, la ESO en el caso de España, y que no continúan su formación en educación posobligatoria (López *et al.*, 2016).

Por otro lado la OCDE asimila el concepto de fracaso escolar al de alumnos de bajo rendimiento, en base a la clasificación por niveles de competencia obtenidos mediante las pruebas PISA realizadas cada tres años en sus países miembros. Estas pruebas se centran en evaluar competencias en materias de lectura, matemáticas y ciencias en alumnos de 15 años, edad en la que generalmente se suele finalizar el periodo de educación obligatoria, y en base a los resultados se clasifica el dominio de estas competencias en seis niveles, considerando el nivel 2 como el mínimo competencial necesario y en el nivel 6 se considera a los alumnos de alto rendimiento (Cadenas y Huertas, 2013). De acuerdo con esta clasificación la OCDE define el fracaso escolar como la proporción de alumnos que no alcanzan el nivel 2 que se considera como el mínimo de competencias con garantías de una inserción social y laboral (Villar, 2018).

Existen otras definiciones del fenómeno del fracaso, tanto en la modalidad del fracaso objetivo, basadas en los criterios específicos de cada sistema educativo o instituciones relacionadas, como en la modalidad subjetiva, establecidas según la óptica desde la cual se analiza: psicológica, didáctica, sociológica, etc. El considerable número de acepciones y significados que se le puede dar al fracaso académico ha provocado que éste sea un concepto disperso que puede llevar a imprecisiones conceptuales e interpretaciones simplistas e incorrectas (Escudero, 2005). Es por esto que entre la comunidad educativa se está

produciendo un desplazamiento terminológico desde el concepto de fracaso escolar hacia el de exclusión educativa (Amores y Ritacco, 2015).

La exclusión educativa como concepto se entiende como la privación de ciertos alumnos de una educación básica que les habilita posteriormente para ejercer con efectividad sus derechos civiles, sociales, políticos y económicos en la sociedad (Tezanos, 2005). Desde la perspectiva que proporciona esta definición se analiza el fracaso escolar desde una visión más amplia, dado que también se puede entender la exclusión educativa como un conjunto de realidades de diversos tipos que rodean, condicionan y generan el fracaso escolar, como el absentismo escolar, el abandono prematuro de la educación, los bajos rendimientos y el desenganche afectivo de la escuela (Escudero, 2005).

Tal y como se establece en el marco de las competencias básicas o claves en la LOE del 2006 y su posterior modificación, la LOMCE de 2013, el objetivo del sistema educativo es garantizar el derecho de los ciudadanos a la adquisición de una educación básica para desenvolverse con unas mínimas garantías en el entorno sociolaboral. Esta educación de base pretende dotar a los jóvenes de un conjunto de aprendizajes emocionales y personales, como la autoconfianza, el sentido de la responsabilidad, fomentar el deseo de aprender y valorar la adquisición de conocimientos, o la creación de una autoimagen positiva y realista; y también competencias y habilidades sociales como el reconocimiento y la valoración de los otros, el respeto hacia uno mismo y los demás, la tolerancia, la solidaridad y la justicia (Sen, 2001), así como el conjunto de capacidades cognitivas e instrumentales. Garantizar la adquisición de esta educación habilita a los alumnos para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes de la ciudadanía.

Efectivamente, algunos autores coinciden en entender la exclusión educativa como una privación de la adquisición de esta educación básica con diferentes matices, no tan dispares como las interpretaciones del fracaso escolar. Escudero (2005) considera estos contenidos, experiencias y aprendizajes como los que permiten cubrir las necesidades esenciales para desenvolverse por la vida con dignidad, libertad y autonomía, y la exclusión escolar como la situación en que los alumnos son excluidos de dicha formación básica. Jiménez *et al.* (2009) la interpretan como la privación de las capacidades básicas para alcanzar determinados niveles de vida aceptables para poder ejercer sus derechos y obtener los bienes mínimos dentro de la sociedad.

La exclusión educativa tiene una estrecha relación con la exclusión social, definida como la falta de acceso total o parcial a las condiciones de vida asociadas a los derechos sociales, políticos, laborales y económicos del Estado del Bienestar. Dado que el acceso a un empleo con una calidad mínima se considera un factor fundamental para evitar la exclusión social, y el factor formativo y educativo influye notablemente en dicho acceso laboral, la exclusión educativa puede ser una situación que anticipa la exclusión social (Jiménez *et al.*, 2009). Sin embargo hay que tener en cuenta que esta situación no es puramente determinista: no todo excluido educativo se convierte en excluido social. Por otro lado, Amores y Ritacco (2015) entienden la exclusión educativa como un conjunto de otras exclusiones como formativa, cultural y socioemocional, que también son importantes condicionantes de la exclusión social.

A diferencia del término fracaso escolar, que establece una frontera para situar a un alumno en éste, la exclusión educativa es considerada uno de los extremos de un continuo entre ésta y la inclusión educativa, entre las cuales hay diversas etapas que se van desarrollando de una manera continua a lo largo de la estancia en la escuela. Estas etapas intermedias se pueden generalizar en zonas de inserción y zonas de vulnerabilidad o de riesgo (Castel, 2004. Citado en Escudero, 2005), en las cuales los alumnos se sitúan a lo largo de su trayectoria escolar y se van desplazando entre éstas. Escudero (2005) lo desarrolla como el proceso en el que está inmerso el alumno, que a través de diversas fases con un carácter acumulativo a lo largo del tiempo conducen al extremo de la exclusión educativa, lo que se conoce como trayectorias de exclusión educativa (Ranson, 2000. Citado en Escudero, 2005).

La exclusión educativa y sus zonas de riesgo son consecuencia de diversos factores que construyen itinerarios que pueden desembocar en ésta e iniciar el trayecto hacia la exclusión social (Jiménez *et al.*, 2009). Este conjunto de condicionantes comprenden los aspectos sociales y personales del estudiante, sus características familiares y del grupo de iguales, los aspectos sociales de su comunidad de residencia y el entorno escolar, así como las políticas sociales y educativas aplicadas (Escudero, 2005). Un aspecto esencial de la perspectiva de la exclusión educativa es considerar la trayectoria escolar acumulada por el alumno como un factor importante para explicarla. De hecho el concepto del fracaso escolar infravalora, si no omite, la influencia de las trayectorias anteriores y los procesos previos que han permitido desembocar en una situación de exclusión educativa por parte de un alumno (Marchesi, 2003).

Para alcanzar los objetivos de este trabajo, y considerando la multitud de acepciones del

término fracaso escolar, se ha optado por la que establece en esta situación al alumno que no logra finalizar con éxito la educación obligatoria (Fernández y Rodríguez, 2008), en el caso de España la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años según la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Además se adopta la perspectiva de la exclusión educativa, al verse privados de una formación básica que les permita continuar los estudios posobligatorios, la inserción sociolaboral y el ejercicio de sus derechos y obligaciones ciudadanos (LOE, 2006), para analizar los condicionantes sociales y las trayectorias previas que causan o propician el fracaso escolar.

5.2.- Las cifras y estadísticas del fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

Evaluar la magnitud del fracaso escolar en la educación obligatoria en el conjunto del sistema educativo español constituye una necesidad para poder estimar la proporción de alumnado en riesgo de exclusión educativa o el que ya está inmerso en ella. En este apartado se trata de cuantificar el volumen de estudiantes en zonas de riesgo a partir de los datos y estadísticas oficiales publicadas por las autoridades educativas españolas y europeas.

La dificultad para realizar una estimación reside en el hecho de que no existan cifras directas sobre el fracaso escolar, por una parte debido a la complejidad para establecer de manera precisa la categoría de fracaso escolar objetivo al utilizar criterios con un marcado carácter arbitrario (Escudero, 2005); y, por otra, por la tendencia de las autoridades educativas a evitar una categorización directa que permita matizar, si no maquillar, las cifras en aras de mostrar un panorama más optimista, actuando más sobre las cifras que sobre el problema real (Bolívar y López Calvo, 2009).

En este apartado se evaluarán diversos indicadores asociados al fenómeno del fracaso escolar basados en los resultados escolares del sistema educativo español publicados por el Ministerio de Educación (2019a, 2019b) en el Sistema Estatal de Indicadores Educativos (SEIE) y los Datos y Cifras del Curso Escolar 2019-20, en concreto la tasa de idoneidad, el alumnado repetidor, la tasa de abandono educativo temprano, la tasa bruta de graduación en la ESO, la de acceso a FPB.

La tasa de idoneidad en la edad del alumnado en educación obligatoria representa el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico que teóricamente

corresponde a su edad, considerada como 12 años para el primer curso de la ESO, 14 años para el tercer curso de la ESO y 15 años para el cuarto curso de la ESO o el primero de la FPB. De este indicador se puede extraer la proporción de alumnos que como mínimo hayan repetido un curso, ya que la repetición de curso es considerada como uno de los factores de riesgo académico (Amores y Ritacco, 2015) relacionados con el fracaso escolar. En la Tabla 2 se muestran las cifras del curso escolar 2016-17¹:

Tabla 2. *Tasa de idoneidad en la edad del alumnado en educación obligatoria. Curso 2016-17*

Curso Escolar - Edad	Tasa de Idoneidad Escolar	Tasa de No Idoneidad Escolar
1º ESO - 12 años	85,7%	14,3%
3º ESO - 14 años	74,4%	25,6%
4º ESO/FPB - 15 años	68,6%	31,4%

Nota: Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria. Adaptado de *Sistema Estatal de Indicadores Educativos* por el Ministerio de Educación (2019a, p.70).

Aunque es algo esperado que la tasa de idoneidad decrezca al aumentar la edad, se observa que en el primer curso de la ESO existe un porcentaje de alumnos apreciable (14,3%) que ya han repetido algún curso previamente, y al llegar al inicio del último curso de la educación obligatoria este valor se duplica (31,4%), por lo que se pueden apreciar las dificultades que tiene casi uno de cada tres alumnos para alcanzar este nivel, o que ya han sido derivados hacia la FPB por considerar que no tienen posibilidades reales de alcanzar el graduado en la educación obligatoria.

Otro indicador relacionado con el fenómeno de la repetición de curso es el porcentaje de alumnado repetidor, que muestra la proporción de alumnado repetidor en cada curso de la educación obligatoria. En la Tabla 3 se muestran las cifras del curso escolar 2016-17:

Tabla 3. *Alumnado repetidor en educación obligatoria. Curso 2016-17*

Curso Escolar	Alumnado Repetidor
1º ESO	9,7%
2º ESO	8,3%
3º ESO	10,1%
4º ESO	6,7%

Nota: Alumnado repetidor. Adaptado de *Sistema Estatal de Indicadores Educativos* por el Ministerio de Educación (2019a, p.72).

¹ Se refiere a este curso escolar por ser el referenciado en la última publicación del Sistema Estatal de Indicadores Educativos (Ministerio de Educación, 2019a)

En los tres primeros cursos se observa un valor similar de alumnado repetidor, entre el 8 y el 10%, lo que indica que aproximadamente uno de cada diez alumnos ha de repetir curso por un insuficiente rendimiento académico. En el cuarto año se produce un descenso apreciable, lo cual puede ser debido a que al finalizar el tercer curso de la ESO se produce la segregación de los alumnos con menores probabilidades de éxito para graduarse en la ESO hacia los programas de FPB, lo cual repercute en una reducción de este porcentaje.

La tasa de abandono educativo temprano se refiere al porcentaje de población entre los 18 y los 24 años que tiene como máximo un nivel de estudios equivalente a la Educación Secundaria de primera etapa o inferior. En el caso del sistema educativo español el abandono educativo temprano se establecería en haber obtenido como máximo el título de graduado en ESO y no haber continuado con éxito en la educación posobligatoria.

Este indicador se utiliza como referencia para evaluar el cumplimiento de uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Europea 2020, que pretende reducir el nivel de abandono educativo temprano a un nivel promedio inferior al 10% en la Unión Europea y, en el caso de España, al ser uno de los países que siempre ha presentado unos niveles elevados de este indicador, este objetivo se sitúa en el 15% para el año 2020.

En el año 2018 la tasa de abandono educativo temprano en España se situó en el 17,9%, el valor más elevado de todos los Estados miembros de la UE (Unión Europea, 2019) seguido por Malta (17,5%), Rumanía (16,4%) e Italia (14,5%); y el valor promedio de la UE se situó en el 10,6%. Estos datos muestran el elevado porcentaje de población española con un nivel de estudios básicos, casi doblando la media europea, por lo que esta población tiene una mayor probabilidad de verse afectada por el desempleo, la precariedad laboral y la dificultad en el acceso a formación posterior (Fernández Enguita *et al.*, 2010). A pesar de aún estar alejados del objetivo de la Unión Europea establecido en un 10%, y del promedio de los Estados miembros (10,6%), se ha conseguido una reducción significativa desde 2008, cuando había una tasa en España del 31,7%, situándose sólo a tres puntos del objetivo nacional del 15% para 2020.

Uno de los indicadores que puede mostrar con mayor precisión la magnitud del fracaso escolar en España es la tasa de graduación bruta en ESO, definida como la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa educativa y es propuesto para el título de graduado

en ESO, y el total de alumnos que estarían en situación de conseguirlo. Este valor se calcula a partir de toda la población que se gradúa con éxito, sin tener en cuenta su edad pero excluyendo el alumnado que se gradúa a través de otras vías como la educación para adultos y las pruebas libres, y la población total en la edad teórica de graduación, situada en los 15 años.

En el curso escolar 2016-17 la tasa bruta de graduados se situó en el 75,6%, mientras que el alumnado que ha promocionado en el último curso de la ESO se situó en el 84,8%. Este último indicador derivado del primero se calcula en base al total de alumnos que han cursado el cuarto curso de la ESO y los efectivamente graduados, por lo que constituye una afinación de este dato. Según lo expuesto por Bolívar y López Calvo (2009), a través de la tasa bruta de graduación se puede extraer la tasa de «fracaso bruto», que sería la que se aproximaría mejor, en ausencia de una estadística oficial, al impacto del fracaso escolar en el alumnado y a establecer el riesgo de exclusión educativa camuflado entre las cifras e índices establecidos. Este dato se obtendría restando los valores de las tasas anteriores al total de la población considerada. La Tabla 4 muestra los datos correspondientes:

Tabla 4. *Tasas de graduación bruta en ESO y de «fracaso bruto». Curso 2016-17.*

		Tasa de «fracaso bruto» (Bolívar y López Calvo, 2009)
Tasa de graduación bruta en ESO	75,6%	24,4%
Tasa de alumnado que promociona en el último curso	84,8%	15,2%

Nota: Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria. Adaptado de *Sistema Estatal de Indicadores Educativos* por el Ministerio de Educación (2019a, p.78).

Tal como se expone la tasa de «fracaso bruto» se sitúa en una horquilla entre el 15 y el 25%, según desde qué datos se estime ésta. Estos valores son considerables, ya que en promedio se infiere que uno de cada cinco alumnos que cursan la educación se pueden considerar alumnos en riesgo de fracaso escolar y exclusión educativa.

Otro indicador que arroja luz sobre el fracaso escolar es la tasa bruta de acceso a la formación profesional básica, que es el porcentaje de alumnos que se matricula en el primer curso sobre

el total de la población en edad de acceso teórica (15 años). La FPB sustituyó a los antiguos PCPI como medida de lucha contra el abandono educativo temprano, y puede acceder aquel alumnado que haya alcanzado el tercer curso de la ESO, que tenga entre 15 y 17 años, a propuesta del equipo educativo que vea al alumno con pocas probabilidades de graduarse en el cuarto curso (Cutanda, 2014).

En el curso 2016-17 la tasa bruta de acceso a FPB se situó en el 8,2%, cifra significativa respecto al total del alumnado, lo que representó un total de 69.528 alumnos (Instituto Nacional de Estadística, 2018). En el recién estrenado curso 2019-20 se observa un incremento del 6,4% en las matriculaciones para la FPB, situando la cifra en 74.009 alumnos (Ministerio de Educación, 2019b). La tendencia alcista en el acceso a esta medida de atención al fracaso escolar refleja, si no el aumento de este fenómeno en el sistema educativo español, sí la mayor visibilidad del alumnado de riesgo, situación que afecta a casi uno de cada diez estudiantes.

Atendiendo al análisis de las variables educativas de la encuesta de población activa (EPA) del año 2018 realizada por el Ministerio de Educación (2019c) se pueden extraer datos para la estimación del alumnado en riesgo de exclusión educativa y abandono prematuro de los estudios. Para ello se han seleccionado los grupos de edad comprendidos entre los 16 (edad en la que teóricamente se tiene que haber finalizado con éxito la educación obligatoria) y los 24 años (límite superior de edad para estimar la tasa de abandono educativo), y se ha comprobado el número de personas que como máximo han alcanzado la educación obligatoria y la 2ª etapa de la secundaria (formación profesional y bachillerato). La Tabla 5 muestra los resultados:

Tabla 5. *Nivel de formación alcanzado en España por grupo de edad (2018).*

Grupo de edad	Nivel de Formación Alcanzado	
	Graduado en ESO o similar	2ª Etapa Educación Secundaria
16-19 años	79,0%	28,5%
20-24 años	91,6%	49,2%

Nota: Población de 16-34 años por sexo, nacionalidad, grupo de edad, nivel de formación y periodo. Adaptado de *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa* por el Ministerio de Educación (2019c).

Los datos indican que existe un 21% de alumnos no graduados en la ESO entre los 16 y 19 años, mientras que en el rango entre los 20 y 24 años este porcentaje desciende al 8,4%. Al estar estos grupos de edad fuera de la edad teórica de graduación, o en el límite, se puede conjeturar que este alumnado se encuentra en situación de exclusión educativa, especialmente consolidada en el caso del grupo entre 20 y 24 años. Las cifras arrojadas por la EPA son claramente más pesimistas, pero hay tener en cuenta que se elaboran de manera distinta a los indicadores educativos.

Respecto a los valores absolutos de la población por nivel de formación según la EPA del tercer trimestre de 2019 (Instituto Nacional de Estadística, 2019) se observan los siguientes datos para los grupos de edad anteriores:

Tabla 6. *Nivel de formación alcanzado en España por grupo de edad y número de población (EPA 3er trimestre 2019).*

Grupo de edad	Nivel de Formación Alcanzado		Porcentaje sobre el nivel de población considerado (16-19 años: 1.882.200) (20-24 años: 2.308.100) (16-24 años: 4.190.300)
	Hasta Educación Primaria	Primera Etapa de la Educación Secundaria	
16-19 años	111.300	1.250.300	5,9% / 66,4%
20-24 años	92.200	590.200	4,0% / 25,5%
16-24 años	203.500	1.840.500	4,9% / 43,9%

Nota: Población de 16-34 años por sexo, nacionalidad, grupo de edad, nivel de formación y periodo. Adaptado de *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa* por el Ministerio de Educación (2019c).

El análisis de estos datos indica que existe un 5,9% de alumnado en situaciones de fracaso escolar y/o de exclusión educativa, por no haber obtenido el título de graduado a los 16 años, y una tasa de abandono educativo temprano como máximo del 25,5%, al no haberse graduado en educación posobligatoria entre los 20 y 24 años.

Todas las cifras, estadísticas y datos oficiales analizados ponen de manifiesto la magnitud del problema del fracaso escolar y el abandono educativo, estableciendo unos porcentajes que oscilan entre el 20 y el 30% de alumnado en riesgo de fracaso escolar, entre un 5 y un 10% de alumnos en situaciones de exclusión educativa, y una tasa de abandono educativo temprano de alrededor del 20%.

5.3.- Los condicionantes sociales del fracaso escolar

El fracaso escolar no es un fenómeno determinista asociado a unas causas concretas que operan independientemente unas de otras, sino que

depende de un conjunto de condicionantes de diversos tipos que conforman una red interrelacionada, con un peso determinado para cada condicionante y que establecen sinergias entre éstos en distinta medida, por lo cual calibrar la incidencia particular de cada factor es una tarea difícil. Una primera agrupación de estos condicionantes es la compuesta por un triple ámbito: psicológico, pedagógico y social (Martínez-Otero, 2009).

Este trabajo de revisión teórica opta por analizar los condicionantes sociales, es decir, aquellos condicionantes derivados de todas la estructuras y situaciones del alumno en relación con su posición en la sociedad. Según Escudero (2005, p. 1), “en el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes”. Al contrario que los factores intrínsecos al alumno, como sus aspectos personales y cognitivos, los aspectos extrínsecos son aquellos que le vienen impuestos al alumno por su entorno inmediato o le son heredados a través de su entorno familiar, su lugar de residencia y su centro escolar, y éstos a su vez son fuertemente influenciados por el marco social general que al final viene establecido por su posición socioeconómica, característica fundamental de los miembros de las sociedades capitalistas actuales.

Es por esto que se ha optado por dividir los condicionantes sociales en cuatro categorías para su análisis: familiares, comunitarios, escolares y económicos; y se han analizado en este orden conforme a su proximidad a las realidades del alumnado.

5.3.1.- *Condicionantes sociofamiliares*

Los factores derivados del entorno familiar del alumno son unos de los que tienen una mayor influencia en el rendimiento educativo. En el modelo ecológico de los diversos condicionantes del fracaso escolar y la exclusión educativa desarrollado por Martínez *et al.* (2004) se señalan las características socioeconómicas y culturales de la familia como una de las dimensiones relevantes en la generación de riesgo de fracaso escolar. De manera implícita se entiende la

fuerte interrelación entre las condiciones sociales y económicas del grupo familiar y la influencia de éste sobre el alumno en el aspecto educativo (Carrillo *et al.*, 2017).

Ciertos estudios y estadísticas señalan que la categoría socioeconómica de los progenitores incide de una manera directamente proporcional al rendimiento escolar del alumno, lo que indica que a mayor posición en la escala social los resultados y expectativas académicas son mayores. En líneas generales los datos indican que los resultados académicos difieren de manera apreciable entre ambos extremos de la estructura de clases sociales. En concreto la probabilidad de repetir curso, uno de los fenómenos más relevantes relacionado con el fracaso escolar, es mayor en alumnos de clase baja que en los de clase alta (Fernández y Rodríguez, 2008). Lozano (2003) matiza que la influencia de la clase social también está determinada por el valor que otorga la familia a la educación, así como por las actitudes y expectativas hacia ésta, lo que actúa como un efecto compensatorio del origen social.

Otro mediador entre el nivel socioeconómico y los resultados académicos es el nivel educativo de los padres, que determina de manera significativa el capital cultural familiar que se puede definir como el conjunto de conocimientos, educación y habilidades que una persona posee y que le confieren un mayor estatus social (Coleman, 1988. Citado en Carrillo *et al.*, 2017). Algunos autores establecen que el nivel de estudios alcanzado por los padres es un predictor fiable del fracaso escolar, argumentando correlaciones estadísticas entre este parámetro y las tasas de repetición y abandono prematuro del alumnado (Fernández Enguita *et al.*, 2010).

Dado el diferente peso que se otorga al nivel educativo parental la teoría del capital cultural de Bourdieu puede ayudar a clarificar esta influencia. Según esta teoría el capital cultural de la familia no sólo depende de la posición socioeconómica familiar y los años de escolarización de los progenitores, sino del compromiso de los padres con el proceso educativo de sus hijos. De esta manera, independientemente del capital cultural familiar, es más importante cómo se transmite desde padres a hijos este capital que su cantidad (Marchesi, 2003). En otras palabras: los padres que transmiten la percepción de la importancia de la obtención de una educación a sus hijos repercuten en un mejor rendimiento escolar.

La valoración familiar de la educación, el nivel educativo parental y su capital cultural son factores determinantes del clima educativo familiar, definido por el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos en sus estudios (Lozano, 2003), y que viene definido por el apoyo

instrumental ofrecido para el estudio, refuerzo u organización de tareas, las actitudes frente a los valores relativos a la educación, los recursos educativos disponibles en el hogar (como bibliotecas, ordenadores, etc.), las relaciones con otros agentes educativos, las expectativas y dinámicas de relaciones y comunicación en el hogar (Lozano, 2003; Marchesi y Hernández, 2003. Citado en Carrillo *et al.*, 2017). Así pues, un clima educativo familiar positivo se relaciona con un mayor rendimiento escolar y la neutralización de factores que propician el fracaso escolar, mientras que un clima negativo es un potenciador de este último.

La tipología de la familia es otro factor influyente en el rendimiento académico. Los alumnos en familias diferentes a las nucleares estadísticamente presentan un mayor riesgo de fracaso escolar en función al grado de alejamiento del modelo de familia tradicional. Así pues, los alumnos de familias monoparentales tienen una mayor riesgo de fracaso escolar en comparación con las que tienen ambos progenitores y, de la misma manera los alumnos que habitan con personas distintas a sus padres (como abuelos, tíos, etcétera) tienen mayor riesgo de fracaso escolar que los dos tipos anteriores (Carrillo *et al.*, 2017). Sin embargo parece que esta tendencia según la estructura familiar se debe más a los cambios traumáticos y sus consecuencias derivadas de las situaciones conflictivas generadas en el hogar por estos cambios, que al propio tipo de familia (Calero *et al.*, 2010; Fernández Enguita *et al.*, 2010).

Los hogares donde se dan situaciones de conflictividad y desatención familiar constituyen elementos propiciadores del fracaso escolar de los alumnos que viven en ellos. La cohesión familiar, las dinámicas de comunicación y el grado de afectividad en el hogar son factores que influyen en el rendimiento escolar de manera significativa. Así como los sentimientos positivos, un adecuado nivel de afecto y comunicación proporcionados desde el hogar tienen un efecto positivo sobre el rendimiento escolar, la carencia de éstos, concretados en la falta de diálogo y afecto, la debilidad estructural del hogar y la rigidez constituyen factores de riesgo de fracaso escolar para los alumnos (Martínez-Otero, 2009).

El estilo educativo de los padres, que puede ser independiente del nivel socioeconómico, también tiene influencia sobre el rendimiento académico. Según indica Lozano (2003), los estilos autoritarios y permisivos repercuten negativamente en el desempeño escolar al influir sobre las características personales del alumno. En el caso de una educación autoritaria se merma la autoconfianza y la capacidad de decisión del alumno, mientras que un estilo parental permisivo, con carencia de límites y normas, incide perjudicialmente sobre sus

capacidades de socialización y autocontrol. Por otro lado un estilo parental democrático, basado en el diálogo, la comunicación, el afecto y un control parental razonable genera personas con mayor adaptabilidad, autoconfianza y más estables, que son rasgos positivos en el rendimiento escolar y la adaptación social.

La situación laboral de los progenitores también presenta una apreciable influencia sobre el riesgo de fracaso escolar de los alumnos. En el caso de que ambos padres se encuentren activos laboralmente el riesgo se reduce de manera significativa. Fernández y Rodríguez (2008) indican que este riesgo se reduce en un 30% en el caso de una madre activa laboralmente y en un 40% en el caso del padre. Por otro lado la cualificación del empleo de los padres también presenta incidencia, estableciéndose una correlación positiva entre el grado de cualificación laboral y la reducción del riesgo de fracaso escolar.

Por último y dado que en las últimas décadas la proporción de alumnado inmigrante o de padres inmigrantes ha aumentado considerablemente conviene observar la influencia de este fenómeno. Los alumnos que provienen de familias inmigrantes presentan un mayor riesgo de fracaso escolar, especialmente en el caso de los no nacidos en España o aquellos en cuyo hogar no se habla ninguna lengua oficial del Estado (Calero *et al.*, 2010).

5.3.2.- Condicionantes sociocomunitarios

El entorno comunitario en el que están inmersos los centros escolares y los alumnos conforma un contexto que influye de manera significativa en el desempeño escolar dentro de las aulas, especialmente en el caso de la comunidad de residencia de los estudiantes. En palabras de Escudero (2005, p. 21) “las realidades (...) hunden sus raíces en la familia, el barrio, el municipio o zonas más amplias que los centros”. En efecto, para poder ajustar con más precisión la incidencia e interrelación de los diferentes factores del modelo ecológico de riesgo de fracaso escolar es necesario también tener en cuenta las características del entorno extraescolar del alumnado a través de un diagnóstico comunitario basado en las características de dicha comunidad de residencia o de ubicación del centro, como la pobreza del entorno, el nivel cultural comunitario, el acceso a servicios, infraestructuras y comunicaciones, los índices de desempleo, dependencia o delincuencia (Brévan, 2001. Citado en Escudero, 2005).

En el trabajo de Carrillo *et al.* (2017) se exponen con gran amplitud diferentes condicionantes asociados a la comunidad del alumnado y el centro, estableciendo tres grandes categorías: los

derivados del territorio y sus infraestructuras, las dinámicas relacionales de la población residente y las estructuras socio-educativas presentes en la comunidad ajenas al centro escolar. En primer lugar se establece que la existencia de una serie de recursos, como servicios comunitarios e infraestructuras necesarias para desarrollarlos, tiene una influencia significativa sobre los factores comunitarios. En concreto parece que las comunicaciones territoriales con otros lugares son un factor a tener en cuenta, ya que los entornos rurales deprimidos, despoblados y carentes de recursos por su baja población, así como los barrios periféricos de las ciudades, el extrarradio de las grandes áreas metropolitanas, son entornos dificultadores del éxito escolar (Albaigès y Martínez, 2012. Citado en Carrillo *et al.*, 2017).

El tipo y la distribución de la población en una comunidad también influye en el riesgo de fracaso escolar. Las zonas donde se han dado procesos de segregación de determinados colectivos, generalmente de población de bajo nivel socioeconómico o de origen inmigrante, presentan unos índices de fracaso escolar más elevados entre sus habitantes. En concreto las zonas con mayoría de residentes inmigrantes en situación de pobreza constituyen lugares de mayor riesgo de exclusión social y educativa de la población residente en dichas zonas. Un entorno con mayor heterogeneidad de población y más inclusivo parece ser más beneficioso para el desempeño escolar, ya que los hijos de familias que se han trasladado desde entornos segregados hacia otros distintos tienen una mayor probabilidad de mejorar su rendimiento académico (Pàmies, 2011. Citado en Carrillo *et al.*, 2017).

En líneas generales las comunidades con altos índices de desigualdad económica, social y cultural son las que propician los mayores riesgos de fracaso escolar y exclusión educativa (Escudero, 2005). Las carencias económicas y sociales (que se manifiestan como altas tasas de desempleo, especialmente juveniles, bajos niveles de ingresos, mayor proporción de familias desestructuradas, sobrepoblación, etcétera) en un vecindario suelen estar asociados a un mayor fracaso escolar de los estudiantes residentes en estas comunidades. Residir en núcleos de pobreza no sólo tiene ciertos efectos sociales sobre el rendimiento escolar, como la existencia de culturas que promueven el desafecto por la educación escolar, sino también de tipo cognitivo como un menor nivel de competencias lingüísticas y matemáticas (Berliner, 2009. Citado en Carrillo *et al.*, 2017). A esta misma línea se adhiere Jensen (2013. Citado en Carrillo *et al.*, 2017) indicando que determinados contextos sociales transmiten características y hábitos perniciosos en el desempeño escolar debido a la baja estimulación de capacidades

cognitivas, habilidades sociales deficientes y situaciones de estrés habituales.

Respecto a las características que tienen un impacto positivo, aquellas comunidades con mayor tejido asociativo, asociaciones comunitarias, redes de apoyo social y oferta de actividades extraescolares favorecen que sus estudiantes puedan alcanzar el éxito escolar (Moliner García, 2008. Citado en Carrillo *et al.*, 2017). Igualmente la presencia de agentes socio-educativos como entidades deportivas, de actividades de ocio y culturales en la comunidad genera una mejora de las oportunidades y expectativas educativas. Otro factor comunitario beneficioso es la relación establecida entre el centro escolar y su entorno, definido en el proyecto educativo-comunitario, esto es, la posibilidad que ofrece el centro a la propia comunidad social y a los diferentes agentes socio-educativos en materia de cesión de espacios para actividades fuera del horario escolar, atención y servicio a las familias, alumnos y ex-alumnos, y punto de encuentro para todos ellos (Díez-Palomar y Flecha, 2010. Citado en Carrillo *et al.*, 2017).

5.3.3.- *Condicionantes escolares*

Las características del centro educativo pueden influir de manera significativa en el rendimiento escolar del alumnado de varias formas, en función a diferentes características como la organización del centro, los procesos educativos que se llevan a cabo en éste, su pertenencia a una comunidad con unas características específicas o los recursos disponibles y su utilización, entre otros. Este conjunto de factores conforman el clima social escolar que depende del grado de autonomía del centro y de cohesión entre sus miembros, su estilo de dirección docente, el nivel de cooperación del centro con otras instituciones o los procesos de comunicación que se llevan a cabo dentro de éste (Martínez-Otero, 2009).

La titularidad del centro es uno de los factores sobre el que se ha investigado su influencia sobre el riesgo de fracaso escolar, en base a si son de titularidad pública, privada o concertada. Según indican Carrillo *et al.* (2017), los centros de titularidad privada con financiación pública (concertados) presentan mejores niveles de rendimiento escolar del alumnado, pero los autores conjeturan que esto se puede deber a causas indirectas, como un mayor nivel socioeconómico y cultural del alumnado. Otras investigaciones establecen que los centros totalmente privados son los que presentan un menor riesgo de fracaso escolar, seguido por los de tipo concertado y los de titularidad pública, pero, de igual manera que el anterior

postulado, lo atribuyen más a otros factores sociales relacionados con el origen del alumnado (Calero y Escardíbul, 2007. Citado por Calero *et al.*, 2010). En vista de estas afirmaciones no se puede establecer una vinculación decisiva entre el rendimiento escolar y la titularidad del centro.

El mero incremento de los recursos económicos por sí sólo no parece producir un efecto significativo sobre los niveles de rendimiento escolar ni una reducción del fracaso escolar del centro (Calero y Escardíbul, 2007). Lo que sí parece presentar un efecto positivo es la posibilidad de gestionar y priorizar el gasto (Carrillo *et al.*, 2017), por ejemplo en la adquisición de recursos materiales y humanos específicos, especialmente para el alumnado de entornos desfavorecidos y con bajos rendimientos escolares, como la reducción del ratio de alumnos por clase, contratación de orientadores laborales o educadores sociales (Marchesi, 2003 ; López *et al.*, 2016).

La organización, gestión y autonomía de los centros son factores que influyen en diversa medida sobre el rendimiento académico del centro (Escudero, 2005). Los centros que disponen de un mayor grado de autonomía en la gestión de su presupuesto y la contratación de personal sí parecen reducir el riesgo de fracaso escolar en el alumnado. Diversos autores indican que la incorporación en plantilla de un orientador escolar permite disminuir la probabilidad de que los alumnos presenten bajos niveles de rendimiento (Escudero, 2005; Carrillo *et al.*, 2017).

Respecto a la gestión del centro y su política de dirección, ambos aspectos parecen ejercer una influencia sobre los resultados académicos, especialmente en centros de mayor vulnerabilidad al fracaso escolar. Una dirección que fomente el trabajo y la implicación de diferentes equipos, buenas expectativas sobre las posibilidades del alumnado, las relaciones e interacciones positivas entre todos los colectivos del centro y, en general, un clima educativo escolar adaptado a las necesidades del centro, ejerce un efecto positivo a todos los niveles (Carrillo *et al.*, 2017). Además en un centro donde se establezcan un conjunto de normas de convivencia claras, apropiadas y consensuadas, y se incentive la participación, implicación y responsabilidad de los alumnos a través de las políticas del centro, existirá un impacto positivo sobre el rendimiento escolar (Martínez-Otero, 2009).

Uno de los aspectos con mayor relevancia que se define a través de la gestión del centro es la política de agrupamiento del alumnado por niveles (Escudero, 2005). La segregación por

niveles no parece indicar que produzca un efecto positivo sobre el rendimiento escolar en general. Según Calero y Escardíbul (2007) esta medida sólo parece aportar una pequeña mejora en alumnos de buen rendimiento, mientras que en los de bajo rendimiento parece provocar un efecto desalentador más pronunciado. Debido a esto parece más adecuado optar por agrupamientos heterogéneos según el rendimiento escolar, ya que la agrupación homogénea apenas proporciona una mejora sobre los adelantados y un notable perjuicio sobre los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar. Otro aspecto sobre el agrupamiento de un tipo de alumnado específico se refiere a la concentración de alumnado inmigrante en un mismo centro o aula, lo cual es un factor que incrementa el riesgo de fracaso escolar en más de un 20%, según Calero *et al.* (2010).

Por último, las dinámicas de relación y aprendizaje en las aulas también presentan un impacto en los resultados de los alumnos al constituir su ecosistema más próximo. Las figuras del profesor y el tutor son muy relevantes dentro del aula, dado que se trata de los agentes que fomentan directamente el tipo de relaciones que se crean en el aula. Primar el diálogo, la cercanía y expectativas positivas con el alumnado contribuye a una mejora del rendimiento académico y de las relaciones en el aula (Lozano, 2003). En concreto el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en lugar de las de tipo competitivo parece tener un efecto beneficioso sobre el desarrollo escolar y social de los alumnos (Martínez-Otero, 2009).

5.3.4.- Condicionantes socioeconómicos

Los factores de tipo socioeconómicos también presentan un elevado peso en el aumento de las situaciones de riesgo de fracaso escolar, no sólo como un mejor acceso del alumno a recursos materiales y económicos que faciliten la educación y el desempeño escolar, sino también como factor que condiciona su entorno familiar, sus aptitudes personales e incluso su propio entorno escolar y social.

La relevancia de los condicionantes socioeconómicos se manifiesta en diferentes atributos como el origen social y el nivel socioeconómico de la familia, la renta familiar, la categoría socio-profesional de los padres, los recursos materiales disponibles en el hogar o el nivel de pobreza de la familia y el entorno. Este conjunto de factores del alumno vienen determinados desde su propio entorno familiar a través de dos vías. La primera es a través de la herencia familiar del estatus socioeconómico que constituye el bagaje inicial del niño y que fija su

punto de partida de nacimiento. La segunda es través de un desplazamiento familiar del estatus socioeconómico, ya sea mediante un ascenso o descenso por causas del contexto y cambios de éste, como crisis económicas, o circunstanciales de la familia, es decir, menos dependientes del contexto social como el fallecimiento de un familiar. En esta segunda vía, aunque las condiciones de inicio fueron distintas, los cambios producidos también pueden afectar profundamente al alumno (Jiménez *et al.*, 2009).

El origen o clase social de un alumno es, según Fernández Enguita *et al.* (2010), el factor con mayor peso en el grado de rendimiento académico y riesgo de fracaso escolar, así como un determinante del capital cultural y económico familiar. Según indican estos investigadores, los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación PISA muestran que casi el 50% de la diferencias obtenidas en el rendimiento de estas pruebas se pueden atribuir al origen social de los alumnos. A la vez establecen que la probabilidad de repetir curso, las menores aspiraciones de realizar estudios posobligatorios y la obtención de resultados por debajo de la media, que son factores de riesgo del fracaso escolar, son sustancialmente mayores (del 45% al 23% de probabilidad de que se de alguna de estas tres circunstancias) en las clases sociales trabajadoras (manuales cualificados y no cualificados) que en las clases medias («cuellos blancos» cualificados y no cualificados).

La renta familiar, directamente relacionada con la clase social, es otro factor relevante del nivel de riesgo de fracaso escolar en su vertiente de abandono educativo temprano, según se muestra en la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2010, cuyos datos indican que el abandono educativo es más intenso en familias con menores rentas (Instituto Nacional de Estadística, 2011. Citado por Serrano, Sóler y Hernández, 2014).

La renta familiar a su vez determina la disponibilidad de recursos materiales y económicos para la educación de los alumnos, factor que tiene un impacto positivo sobre el rendimiento académico y la reducción del fracaso escolar. Sin embargo también es relevante el uso que se les dé a estos recursos, es decir, menos recursos pero mejor utilizados pueden compensar una menor cantidad de éstos o incluso mejorar el rendimiento escolar al respecto (Calero *et al.*, 2010).

Profundizando más en la relación entre los factores económicos y el rendimiento escolar, numerosos autores han estudiado la relación entre contextos de bajo nivel socioeconómico,

que coloquialmente se define como pobreza, y el riesgo de fracaso escolar. Martínez-Otero (2009) afirma que el fenómeno del fracaso escolar presenta una alta incidencia especialmente entre alumnos con familias económicamente desfavorecidas, ya que una escasez de recursos económicos representa un factor perjudicial en el proceso educativo y el rendimiento escolar. De hecho numerosos estudios establecen una correlación directa entre un mayor riesgo de fracaso escolar del alumno y los contextos de pobreza económica en los que se sitúa, evidenciando el nivel socioeconómico como el condicionante social de mayor impacto en el rendimiento académico (Carrillo *et al.*, 2017).

El llamado círculo fatídico de la pobreza es un enfoque sobre el fracaso escolar que establece una fuerte y recurrente correlación entre el rendimiento escolar y las variables sociales relacionadas con un bajo nivel socioeconómico, como la clase social, el entorno social y cultural, el capital social y cultural de las familias, o la pertenencia a minorías étnicas (Escudero, 2005). Todo este conjunto de condicionantes son influidos y a la vez influyen en las condiciones económicas del alumno, y a su vez estas sobre el riesgo de fracaso escolar, constituyendo un círculo vicioso entre las condiciones de pobreza del alumno y su deficiente rendimiento escolar.

Berliner (2009.) indica que los alumnos en situación de pobreza tienen mayor probabilidad de que se vean condicionados por una serie de factores externos a la escuela que inciden negativamente en el desempeño escolar, como un bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión por la falta de un capital cultural y social de la familia, capacidades cognitivas y de concentración disminuidas que se relacionan estadísticamente con un bajo peso al nacer, una mala nutrición o unos niveles de baja atención médica, o unos niveles de estrés elevados por la tensión constante en el entorno familiar. Estos factores ajenos al entorno escolar disminuyen la eficacia de la acción educativa en las escuelas sobre este tipo de alumnado.

Jensen (2013. Citado en Carrillo *et al.*, 2017) establece la pobreza como un contexto adverso generado por el entorno social y familiar que provoca una serie de efectos cognitivos y emocionales sobre el alumno que repercuten negativamente sobre el rendimiento escolar: baja estimulación de las habilidades cognitivas, dificultades en el establecimiento de relaciones sociales, bajo nivel de vocabulario y de atención, baja capacidad memorística y de solución de problemas, conductas agresivas y pasivas derivadas del estrés crónico, bajo nivel de esfuerzo derivado de falta de esperanza, optimismo y expectativas de futuro, etcétera.

5.4.- Alumnado en riesgo de exclusión educativa

5.4.1.- Condicionantes sociales del alumnado en riesgo de exclusión educativa

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores, la exclusión educativa es un extremo del continuo del rendimiento escolar, en el cual el alumnado situado en éste se ve privado de una educación y competencias básicas que garanticen una integración sociolaboral con unas mínimas garantías (Escudero, 2005). Los programas de atención a la diversidad como la Formación Profesional Básica (FPB) se han desarrollado con el objetivo de atender las necesidades educativas mínimas de los alumnos fracasados a nivel académico, es decir, para los alumnos con un mayor riesgo de acabar en una situación de exclusión educativa (García, 2014).

Parece que no es posible atribuir al alumnado en mayor riesgo de exclusión educativa unos factores concretos que operen de manera independiente y determinista. Cutanda (2014) señala que se trata de alumnos que presentan múltiples carencias en diferentes categorías, especialmente de tipo académicas y conductuales. Otra visión del origen de este fenómeno es considerar que no existen los estudiantes de riesgo, sino una serie de situaciones y contextos que propician el riesgo de exclusión educativa (Escudero y González, 2013. Citado en Cutanda, 2014). Esta visión se ve completada por la aportación anterior de Escudero (2005) que indica que estos contextos son producidos por la interacción de múltiples factores y que afectan en mayor medida en determinados entornos económicos, sociales y culturales en los cuales hay colectivos o individuos que parecen más proclives a verse afectados por este tipo de condicionantes.

El carácter multifactorial del riesgo de exclusión educativa que presentan los alumnos que cursan los itinerarios de prevención del fracaso escolar se manifiesta también a través de la heterogeneidad de este alumnado (Cutanda, 2014; García, 2014). En efecto, estos chicos y chicas matriculados en estos cursos no muestran un perfil homogéneo en lo referente a sus condiciones personales, familiares y socioeconómicas, pero sí que se revelan diversos patrones educativos y sociales frecuentes entre este tipo de alumnos, como la necesidad de métodos específicos de enseñanza para ellos; la procedencia de entornos con modelos de conducta inadecuados en lo familiar, social y laboral; la carencia de habilidades y actitudes para afrontar los requisitos del entorno escolar, laboral y social; y, como rasgo muy común, el

rechazo hacia el ámbito educativo a través de diversas manifestaciones (Amores y Ritacco, 2015).

La animadversión de estos estudiantes hacia el sistema educativo y, por ende, también hacia los centros escolares, parece derivarse de una serie de trayectorias previas, conductas desarrolladas y factores sociales, como un historial de bajo rendimiento académico, comportamientos antisociales o disruptivos en clase, su entorno familiar y social, o el lugar de residencia, entre otros (García, 2014). Esta clase de alumnado percibe el entorno escolar como un lugar inhóspito donde se ven rechazados, y ellos se ven incapaces de adaptarse a dicho entorno, por lo que la desmotivación y las ganas de abandonarlo son altas (González, 2008).

Entre los condicionantes con mayor peso en el alumnado con mayor riesgo de quedar excluido educativamente, González (2010, 2013. Citados en Amores y Ritacco, 2015) establece dos categorías: factores de riesgo académico, relacionados con las trayectorias de exclusión de las que provienen los alumnos, y factores de riesgo social como el estatus socioeconómico, la estructura familiar y su nivel educativo, el lugar de residencia o la condición de inmigrante o pertenencia a una etnia desfavorecida, entre otros. Además establece que su carácter acumulativo supone un incremento del riesgo de fracaso escolar. Por otro lado Marchesi (2003) indica que la procedencia de contextos de bajo nivel sociocultural, lugares de residencia en zonas marginales o deprimidas económicamente, un escaso capital cultural y un reducido nivel educativo familiar o la escolarización en centros con alto índice de alumnado inmigrante de bajo nivel académico o desconocedores de la lengua, son factores con mucha presencia en alumnos en riesgo de exclusión educativa. Hay estudios que establecen una relación directa entre el barrio o zona de residencia y el riesgo de abandono educativo, dándose una mayor correlación en los barrios de bajo nivel socioeconómico y las zonas rurales aisladas (Fernández Enguita *et al.*, 2010).

Los condicionantes socio-familiares favorecedores del fracaso escolar parecen ser uno de los factores con mayor prominencia entre el alumnado que cursa FPB o los antiguos PCPI. En muchos casos parece que estos chicos provienen de situaciones familiares difíciles o poco proclives al desempeño escolar, como un capital cultural familiar escaso, falta de apoyos para el estudio, baja valoración de la educación o carencias afectivas en el hogar (García, 2014). Otros autores, como Fernández Enguita *et al.* (2010), indican que el factor familiar es uno de los más relevantes según los docentes, y en el entorno familiar se considera fundamental el

valor que se le otorga a los estudios desde la familia, teniendo más importancia que el propio nivel socioeconómico. Es decir, si desde el entorno más cercano al alumno, en este caso el familiar, y en ausencia o debilidad de éste su entorno social, no se estimula la actividad escolar, se otorga un escaso valor a los estudios y/o se tienen bajas expectativas académicas del estudiante, el riesgo de fracaso escolar y exclusión educativa aumenta (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Amores y Ritacco, 2015).

Por otro lado Navarrete (2007) establece que existe una conexión directa entre el riesgo de exclusión escolar de un alumno y tener un entorno familiar desestructurado, en riesgo de exclusión social o de bajo nivel adquisitivo. Pero a su vez matiza que también hay alumnos de este tipo que no presentan estas características pero sí comparten en común con los anteriores un clima familiar donde no se fomenta la motivación, existe un exceso de consentimiento hacia las actitudes de los hijos o se inculca una mentalidad consumista orientada hacia la rápida satisfacción de sus deseos.

Frecuentemente los centros escolares, especialmente los que dan servicio a comunidades vulnerables, se ven incapaces de realizar una función de compensación para afrontar problemas como la atención a un alumnado heterogéneo, debido a una falta de liderazgo y coordinación pedagógica, la infrutilización de los recursos educativos o los medios de comunicación con las familias para afrontar los riesgos de exclusión educativa. En resumen, los centros escolares también pueden constituirse en entornos de riesgo para los estudiantes a través de la creación de un clima desfavorecedor del desempeño y las expectativas escolares (González, 2008; Cutanda, 2014).

5.4.2.- Trayectorias de exclusión educativa

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, el estudio del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa expone que este fenómeno no es binario (éxito o fracaso), sino más bien se trata de un continuo con múltiples etapas entre la inclusión escolar, donde se han adquirido todas las competencias, conocimientos y habilidades considerados necesarios para una plena inserción sociolaboral al finalizar el periodo educativo obligatorio, y la exclusión educativa, situación en la que se ven privados parcial o totalmente de esta educación básica. Así pues, al tratarse de un continuo el alumno se va moviendo entre dichos estados intermedios a lo largo de su trayectoria escolar y, en caso de finalizar en los aledaños

de la exclusión educativa, es cuando podemos comenzar a hablar de fracaso escolar.

Dentro de esta manera de observar estos fenómenos no se tiene que considerar la exclusión educativa como un resultado educativo que surge de manera espontánea en un momento concreto, sino como un proceso que se va realizando a lo largo de la estancia escolar del alumno, en la cual se van sucediendo diferentes fases que conducen al alumno a verse excluido educativamente (Escudero, 2005). A pesar de que, tal y como se ha visto, el fracaso escolar es un proceso multifactorial en el que diferentes condicionantes personales y sociales del alumno se acumulan, es en el centro escolar donde se combinan para configurar trayectorias que pueden acabar desembocando en la vertiente más extrema de la exclusión escolar. Estos procesos son las denominadas trayectorias de exclusión educativa (Jiménez *et al.*, 2009).

El alumnado que accede a los itinerarios de atención a la diversidad como la FPB o los antiguos PCPI suele ser ejemplo de estudiantes que se encuentran muy próximos a la plena exclusión escolar y el fracaso escolar más rotundo. Estos alumnos no han acabado en estos cursos por un hecho puntual sino que provienen de trayectorias académicas deficientes que han ido forjándose a lo largo de un proceso continuo durante su estancia en los centros escolares (Martínez Domínguez, Mendizábal y Sostoa, 2009. Citado en García, 2014).

Este tipo de estudiantes son los considerados alumnos de riesgo por hallarse inmersos en trayectorias que, en caso de no adoptar medidas eficaces, pueden desembocar en su exclusión educativa. De hecho la detección temprana de estas trayectorias de exclusión permite la adopción de medidas eficaces para revertir de manera prematura la dirección de estos itinerarios (Jiménez *et al.*, 2009). Cuanto antes surjan estas situaciones y más tarde se adopten medidas la reversión del proceso cada vez presenta más dificultades (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Debido a esto se hace necesario saber identificar la situación de un alumno en estas trayectorias cuanto antes, y por ello se requiere identificar los condicionantes, situaciones y procesos de riesgo que las propician.

Las trayectorias de riesgo de exclusión educativa se van desarrollando a través de un conjunto de procesos negativos que van surgiendo a lo largo del itinerario educativo del alumno, los cuales son señales de alarma de la situación de riesgo. Es lo que Amores y Ritacco (2015) denominan el universo conceptual del fracaso escolar, en el cual se dan de manera recurrente situaciones de absentismo, repetición de curso, bajas calificaciones y desempeño escolar,

problemas disciplinarios y, en general, una vivencia negativa de la escolaridad. Estos procesos no tienen porqué darse conjuntamente, pero sí es habitual que alguno de estos desencadene otros y se produzca una realimentación negativa entre ellos. Sin embargo, no necesariamente todos los alumnos en riesgo de exclusión educativa han configurado sus trayectorias de la misma manera, ni han estado presentes en dichas trayectorias los mismos procesos (García, 2014).

Un historial de bajo rendimiento en el desempeño escolar parece tener una fuerte influencia en la deriva de un alumno hacia el fracaso escolar y el abandono posterior de los estudios (Serrano *et al.*, 2014). Este rendimiento deficiente se basa en bajas calificaciones y suspensos reiterados a lo largo de su desarrollo académico, cuando no a través del abandono directo de asignaturas. Este hecho se retroalimenta, ya que, al ir avanzando a lo largo de los cursos, el bajo nivel académico que presentan de inicio les dificulta cada vez más avanzar y mejorar sus calificaciones, siendo necesario tener que acogerse a adaptaciones curriculares o, en última instancia, cursar itinerarios de FPB para evitar su desengache escolar definitivo (Amores y Ritacco, 2015). De hecho una gran parte del alumnado de estos cursos presentan un deficiente rendimiento académico en los cursos de la ESO realizados previamente (García, 2014).

La repetición de curso se establece como otro de los procesos que conducen a la exclusión educativa, siendo un importante indicador de que un alumno se encuentra inmerso en una trayectoria de riesgo. Así lo parecen indicar diversas investigaciones educativas y evaluaciones internacionales que establecen que la repetición de curso tiene una fuerte correlación positiva con el abandono educativo (Fernández y Rodríguez, 2008; Bolívar y López Calvo, 2009). Además parece tener un carácter acumulativo, ya que a mayor número de repeticiones de curso menor es el rendimiento académico obtenido (Lozano, 2003). Fernández Enguita *et al.* (2010) indican que los alumnos con un mayor número de cursos repetidos tienen un mayor riesgo de fracaso escolar, lo cual se puede atribuir al desfase de edad entre el nivel cursado y el idóneo según esta, que a su vez genera un efecto negativo aumentando el rechazo y la desafección por la escuela. Por otro lado sostienen que la influencia negativa es mayor cuanto más tempranamente se empiezan a repetir cursos, siendo especialmente importante si dicha circunstancia se empieza a dar en la educación primaria.

El absentismo escolar, entendido como la asistencia irregular a clase, y que presenta diferentes grados que tiene en su extremo el abandono total de la escuela, es otro de los

procesos que influyen de manera prominente en el desarrollo de trayectorias de exclusión educativa (Amores y Ritacco, 2015). En un 88% de los casos de fracaso escolar existe repetición de curso previa y en un 91% de los casos se ha dado absentismo escolar, por lo que ambos parecen ser también buenos indicadores de riesgo de fracaso escolar (Navarrete, 2007; Fernández Enguita *et al.*, 2010).

Los problemas disciplinarios de los estudiantes parecen cumplir un cierto papel como elemento predictor del riesgo de exclusión y fracaso. Observaciones sobre la existencia de amonestaciones, sanciones y apercibimientos en las trayectorias educativas de los alumnos indican una mayor probabilidad de fracaso escolar para éstos, en comparación con los que no las tienen. De hecho casi un tercio de los alumnos que abandonan prematuramente el sistema educativo, o que cursan itinerarios de atención a la diversidad, han tenido en su historial algún tipo de incidente relacionado con la indisciplina (Fernández Enguita *et al.*, 2010).

Por último, otro de los procesos que se van fraguando a lo largo de las trayectorias hacia la exclusión educativa es su vivencia de la escolaridad, la cual parece ser el “termómetro” subjetivo de los alumnos sobre su nivel de desafección de la escuela. El alumnado de riesgo descrito anteriormente por Amores y Ritacco (2015) va generando una experiencia subjetiva negativa al encontrar el entorno de aprendizaje como un entorno inhóspito debido a sus malos resultados, lo cual puede ir desmotivando al alumno, entrando en un círculo vicioso de bajo rendimiento académico y desmotivación (Sarceda, Santos y Sanjuán, 2017).

5.4.3.- Las medidas e itinerarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa

Actualmente la legislación educativa española contempla diferentes medidas para abordar las problemáticas del bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y el abandono educativo, siendo todos estos fenómenos directamente relacionados con situaciones de riesgo de exclusión educativa. La LOE (Ley Orgánica 2/2006), modificada por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), en el Título II, capítulos primero y segundo, contempla establecer medidas de ayuda específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, como alumnado con discapacidades o trastornos de la conducta, con integración tardía en el sistema educativo español, alumnos inmigrantes o desescolarizados por otros motivos, alumnos de altas

capacidades o con condiciones personales o de historia escolar. Así mismo también tiene como objetivo compensar las desigualdades educativas derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos o étnicos, a través de acciones para personas, grupos y ámbitos territoriales en situaciones desfavorables.

En este aspecto se establecen diversas medidas de atención a este alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como la identificación temprana de estos estudiantes, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, planes de apoyo a centros prioritarios en atención a estos alumnos o nuevos itinerarios como la FPB, destinados a evitar en última instancia el abandono del sistema escolar y favorecer la continuidad en el mismo. Esta última medida es por la que se opta cuando las anteriores no han dado el resultado esperado, constituyendo un destino habitual del alumnado en mayor riesgo de exclusión educativa y una de las últimas oportunidades de reenganche escolar (Ritacco y Amores, 2015).

La FPB (Real Decreto 127/2014) se organiza de acuerdo al principio de atención a la diversidad y se desarrolla con el objetivo de facilitar la permanencia de los alumnos que no quieren finalizar sus estudios obligatorios, o a los que el equipo docente no ve capaces de superarlos, a través de un itinerario educativo que combina la enseñanza de módulos dirigidos a la obtención de un título del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Ministerio de Educación, 2014), con el objetivo de facilitar la inserción laboral, y otros bloques con materias comunes a la educación secundaria obligatoria, para la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, para que se puedan reenganchar al sistema educativo continuando con la realización de estudios posobligatorios.

El objetivo final de este itinerario es que los alumnos adquieran las competencias profesionales, personales y sociales que se vieron en riesgo de no ser adquiridas en la educación secundaria obligatoria. Por este motivo a las actividades de tutoría y de orientación educativa se les otorga una especial relevancia, con el objetivo de reforzar la autoestima de los estudiantes, sus competencias sociales y su propia percepción de autoeficacia. Igualmente también se contempla el uso de metodologías adaptadas a las necesidades de los alumnos y a la adquisición de esas competencias, como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual o la educación cívica, entre otras, con el objetivo de trabajar estas de una manera transversal a lo largo de todo el ciclo.

Los ciclos de FPB se han instaurado en sustitución de los anteriores PCPI (Orden

ECI/2755/2007) y aunque comparten con éstos los diversos objetivos generales como medida de carácter compensatorio para la inserción social, educativa y laboral, y la adquisición de las mismas competencias profesionales y básicas, tienen una serie de diferencias que parecen responder al reenfoque de las medidas para combatir el fracaso escolar y la exclusión educativa. En primer lugar, mientras los PCPI establecían como edad de ingreso de los alumnos el rango entre los 16 y los 21 años, que no hubieran obtenido la ESO, en la nueva FPB se establece el rango entre los 15 y los 17 años. Por un lado la reducción de la edad mínima en la FPB parece atender al principio de detección temprana del alumnado de riesgo, mientras que los PCPI esperaban al final de la edad obligatoria de escolarización para el ingreso del alumno, por lo que se deduce que pretendían evitar una segregación temprana de este tipo de alumnado. Por otro lado, el rango de edad de admisión de los PCPI era superior al de la FPB, cuatro años frente a dos, lo cual parece indicar que estos programas abogaban por mejorar las posibilidades de reenganche de los jóvenes al sistema educativo.

Según indica Cutanda (2014) entre ambos sistemas también existe una diferencia sustancial en relación a los itinerarios de salida de los mismos. Al finalizar los PCPI se obtenía directamente el título de graduado en ESO y la posibilidad de acceder a la prueba de ingreso en los ciclos de formación profesional, lo que orienta claramente hacia la continuación en bachillerato, mientras que en la FPB se concede acceso automático a los ciclos formativos y el título de graduado en la ESO no se obtiene directamente, sino que depende de la valoración del equipo docente, lo cual orienta claramente al alumnado hacia la continuación de los estudios de formación profesional.

6. Conclusiones

Para poder cumplir con los objetivos de este trabajo de revisión bibliográfica, el análisis y ponderación de los condicionantes sociales del alumnado en riesgo de exclusión educativa, se ha tenido que analizar previamente una serie de conceptos, teorías y postulados asociados a este fenómeno, así como establecer su impacto en el sistema educativo español para situarlo en contexto. En consecuencia se han estudiado las diferentes acepciones del fracaso escolar y la exclusión educativa, su incidencia actual, el conjunto de factores sociales que influyen en estos fenómenos educativos, así como las trayectorias recorridas por los alumnos hasta llegar a este estado y las medidas educativas actuales para combatirlo.

En primer lugar se ha hecho necesario establecer una definición lo más certera posible sobre el fenómeno del fracaso escolar, cuestión compleja dada la ambigüedad del término y la variedad de criterios que son establecidos con un cierto grado de arbitrariedad (Escudero, 2005). Una primera visión sobre este término lo clasifica en dos categorías: el fracaso escolar subjetivo y el objetivo. Mientras que la categoría subjetiva lo establece como la insuficiente adquisición de formación escolar o también como la adquisición de ésta a un nivel por debajo de las posibilidades del alumno, es decir, desaprovechando su capacidad potencial de alcanzar cotas mayores, la categoría objetiva se basa en el establecimiento de criterios por un sistema educativo concreto que indican si un alumno ha alcanzado el éxito o fracaso escolar (López *et al.*, 2016). Dada la mayor concreción que aporta esta segunda categoría es la que se ha analizado más en profundidad.

Estos criterios “frontera” del fracaso escolar objetivo son establecidos de diversas formas: la insuficiencia de resultados escolares (Martínez-Otero, 2009), no alcanzar los mínimos educativos establecidos por un sistema educativo (Carabaña, 2003), finalización de la educación obligatoria sin obtener el título de graduado (Marchesi, 2003) o incluso su obtención con un alto tiempo de coste y/o esfuerzo (Calero *et al.*, 2010), el abandono escolar prematuro (López *et al.*, 2016) o no alcanzar el nivel competencial 2 en la pruebas PISA (Cadenas y Huertas, 2013), entre otros.

Sin embargo la adopción de una de estas acepciones del fracaso escolar puede llevar a una visión reduccionista de este término que desemboque en un análisis demasiado simplista que no permita establecer medidas eficaces para neutralizarlo (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Es por este motivo que existe una tendencia a enfocar este problema desde la perspectiva de la exclusión educativa (Amores y Ritacco, 2015), término que alude a situaciones de alumnos que pueden verse privados al finalizar su escolarización obligatoria de una educación o competencias mínimas que habiliten para una inserción sociolaboral adecuada, las capacidades para la continuación de estudios posteriores, el conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, así como el desarrollo de valores sociales, de convivencia y de tolerancia (Sen, 2001; Tezanos, 2005; Villar, 2018). Otra idea vinculada a esta perspectiva es establecer un continuo de etapas intermedias entre la inclusión educativa (éxito escolar) y la exclusión (fracaso escolar), donde existen zonas de inserción y de riesgo las cuales son transitadas por el alumnado a lo largo de su trayectoria escolar (Castel, 2004).

Citado en Escudero, 2005).

Para la realización de este trabajo se ha optado por aproximarnos al fracaso escolar como aquel fenómeno en el cual el alumnado no consigue o no está en condiciones de obtener el título de educación secundaria obligatoria, por lo que se verá privado del conjunto de competencias y conocimientos básicos mínimos (LOE, 2006); así como enfocarlo desde la perspectiva de la exclusión educativa para analizar los condicionantes sociales de los alumnos que favorecen el situamiento o tránsito entre las zonas de riesgo educativo que pueden derivar en dicha exclusión.

Esta primera parte del trabajo cubre el primer objetivo específico al definir y profundizar en los términos de fracaso escolar y exclusión educativa, optando en nuestro caso por delimitar conceptualmente dichos fenómenos para poder abordar el objetivo general de esta revisión bibliográfica así como el resto de sus objetivos específicos. La principal cuestión que sigue sin estar resuelta del todo es la disparidad de definiciones del fracaso escolar, pues según se ha observado numerosos autores aportan su visión e inciden sobre determinados aspectos de este fenómeno, lo cual dificulta su concreción. Esta cuestión podría ampliarse intentando buscar una definición unívoca del fracaso escolar consensuada entre profesionales de la educación, autoridades educativas e investigadores, lo cual supondría un esfuerzo y unos recursos muy elevados que se escapan del ámbito de este trabajo.

La segunda parte de este informe ha analizado la incidencia del fracaso educativo en el sistema educativo español mediante el análisis de cifras y estadísticas educativas oficiales, con la finalidad de cubrir el segundo objetivo específico de este trabajo. En España el problema del fracaso escolar y de la exclusión educativa como su manifestación más severa tiene un impacto considerable a la luz de los datos oficiales de los últimos cursos escolares. Según datos publicados por el Ministerio de Educación (2019a y 2019b) los diferentes indicadores que permiten evaluar la incidencia del fracaso escolar, pues no existe una estadística como tal, muestran que este fenómeno está muy presente en el sistema educativo español.

Para el curso 2016-17 la tasa de idoneidad indicó que un 14,3% de los alumnos de 1º de ESO tenían una edad superior a la que les correspondería por curso, aumentando esta cifra hasta el 31,4% en 4º de ESO; la tasa de alumnado repetidor en el primer ciclo de la ESO se situó entre el 8 y el 10%; el índice de abandono educativo temprano para el año 2018 fue del 17,9%, la

más alta de todos los países de la Unión Europea; la tasa de graduación bruta en 4º de ESO fue del 84,8%, de la cual se puede extrapolar una “tasa de fracaso escolar bruto” (Bolívar y López Calvo, 2009) del 15,2%; y la tasa de acceso a los itinerarios de FPB fue del 8,2%, aproximadamente unos 70.000 alumnos.

Por otro lado los datos de la última Encuesta de Población Activa (INE, 2019) establecen que en el grupo de edad entre los 16 y los 19 años un 21% de esta población no ha logrado graduarse en la Educación Obligatoria (ESO), y en el grupo entre los 20 y 24 años hay un 8,4% de población que tampoco ha obtenido dicha graduación. A raíz de estos datos oficiales se puede realizar una estimación para evaluar la magnitud del fracaso escolar, estableciéndola entre un 10 y un 20% que, traducido en cifras más cercanas, significa que uno o dos estudiantes de cada diez están en riesgo de exclusión educativa.

Dada la dispersión de estadísticas que permitan establecer valores objetivos de la magnitud del fracaso escolar en España, situación heredada de la propia dificultad de establecer una definición concreta del fracaso escolar y la exclusión educativa, así como de la tendencia a la opacidad de las Administraciones educativas de alta instancia en acotar esta cuestión, se ha tenido que trabajar con diferentes indicadores oficiales asociados a estos fenómenos para poder realizar una estimación con un mínimo de confianza. Se podría ampliar el alcance de esta cuestión analizando la posibilidad de crear un nuevo indicador basado en los ya existentes en combinación con otros nuevos que permita responder de manera directa al segundo objetivo específico de este trabajo, y proponerla como estándar en las estadísticas oficiales de las administraciones educativas.

Una extensa parte de este trabajo se ha dedicado a revisar los diferentes condicionantes y factores sociales que parecen propiciar el fracaso escolar, cuestión planteada en el tercer objetivo específico, y de especial importancia dado que el conocimiento de estos factores puede anticipar situaciones de alumnado en riesgo para la adopción de medidas preventivas y correctivas. Se ha profundizado en los factores presentes en el alumnado con mayor riesgo de exclusión educativa y en sus trayectorias escolares, en concreto a los alumnos que cursan itinerarios de atención al fracaso escolar como la FPB y los antiguos PCPI.

Numerosos estudios e investigaciones a lo largo del tiempo han puesto de manifiesto que existen diversos factores y condicionantes que influyen en el riesgo de fracaso escolar. Sin embargo también se ha revelado que generalmente estos factores no suelen actuar por sí solos

ni de una manera determinista, sino que la acumulación de éstos y las interrelaciones que establecen son predictores del fracaso escolar (Escudero, 2005). Y dentro de este ecosistema de condicionantes, los sociales o extrínsecos son los más influyentes al crear un sustrato para un amplio conjunto de situaciones, circunstancias y entornos del alumno que influyen en el desempeño escolar. A modo de clasificación genérica se han identificado cuatro tipos de condicionantes sociales con mayor relevancia: familiares, comunitarios, escolares y económicos.

En primer lugar los condicionantes socio-familiares establecen una fuerte interrelación entre las condiciones sociales y económicas del grupo familiar y su influencia en el ámbito más cercano del alumno (Carrillo *et al.*, 2017). Entre los factores familiares más relacionados con el rendimiento escolar del alumno se han identificado la clase social de la familia (Fernández y Rodríguez, 2008); el nivel educativo de los padres y el capital cultural familiar (Coleman, 1988. Citado en Carrillo *et al.*, 2017) que a su vez determina el valor otorgado a la educación en el hogar, el grado de apoyo familiar al estudio y el clima educativo en general (Lozano, 2003); la tipología familiar (nuclear, monoparental, etc.) y el surgimiento de cambios traumáticos en su estructura (Calero *et al.*, 2010); el grado de afectividad o conflictividad en el hogar, que suele venir determinado por el estilo educativo familiar que puede ser autoritario, permisivo o democrático (Martínez-Otero, 2009); y la situación laboral de los padres (Fernández y Rodríguez, 2008).

La comunidad de residencia del alumno y la ubicación del centro escolar también condicionan la probabilidad de un menor o mayor riesgo de fracaso escolar. Esta influencia se deriva de la propia ubicación de la comunidad, las infraestructuras públicas existentes, las características de la población residente y sus dinámicas relacionales, así como la existencia de estructuras y agentes socio-educativos distintos al centro escolar (Carrillo *et al.*, 2017). Algunas de estas características parecen ejercer un efecto negativo sobre el rendimiento escolar, como los barrios periféricos y zonas rurales aisladas (Albaigés y Martínez, 2012), las zonas de residencia de comunidades con un alto nivel de desigualdad económica y social (Escudero, 2005) o en las que ha habido procesos de segregación de comunidades de inmigrantes o de personas de bajo nivel socioeconómico, mientras que otras parecen ejercer un efecto positivo sobre el rendimiento académico: la presencia de asociaciones comunitarias, de ocio juvenil o deportivas, así como la integración del centro escolar en su área de residencia como espacio a

disposición de las comunidades más allá de su propia función como centro escolar (Moliner García, 2008. Citado en Carrillo *et al.*, 2017).

Un tercer grupo de condicionantes son los relacionados con el propio centro escolar en relación a su titularidad, recursos, gestión y políticas de dirección. Entre este tipo de condicionantes el grado de autonomía del centro en su propia gestión económica sí parece tener una influencia positiva sobre el rendimiento académico al poder destinarlo a cubrir mejor las necesidades de su propio alumnado a través de la contratación de profesorado, orientadores escolares, etc. (López *et al.*, 2016); así como si las políticas de dirección del centro se encaminan a crear un clima educativo propicio a través de la coordinación e implicación de los equipos docentes, establecimiento de normas y dinámicas que favorezcan la convivencia entre el alumnado y el profesorado (Lozano, 2003); la generación de expectativas positivas sobre los alumnos o la implantación de métodos de enseñanza basados en el aprendizaje cooperativo (Martínez-Otero, 2009).

En último lugar la condición socioeconómica del alumno parece ser uno de los factores con mayor peso sobre el riesgo de fracaso escolar, donde este factor influye fuertemente sobre el resto de condicionantes del alumno, que a su vez han mostrado tener una alta incidencia sobre el rendimiento escolar (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Hay una fuerte correlación entre un bajo nivel socioeconómico en el entorno familiar del alumno y un mayor riesgo de bajo rendimiento, repetición de curso y fracaso escolar (Martínez-Otero, 2009), así como la relación directa entre una baja renta familiar y el aumento del riesgo de abandono educativo temprano (Serrano *et al.*, 2014). Es lo que Escudero (2005) denomina el círculo fatídico de la pobreza, un círculo vicioso que establece unas interrelaciones entre diversos factores asociados a un bajo nivel socioeconómico y cómo éstos a su vez actúan simultáneamente sobre el riesgo de fracaso escolar y exclusión educativa e incluso social.

Los alumnos que presentan un mayor riesgo de exclusión educativa son aquellos que acaban cursando itinerarios de atención a la diversidad como la FPB o los antiguos PCPI, al constituir el último intento del sistema educativo de evitar que alumnos de riesgo abandonen el sistema educativo sin haber adquirido una educación mínima (García, 2014). Las causas que subyacen en este tipo de alumnado no parecen responder a unos factores que operen individualmente, sino que resulta de la interacción entre diversos factores que se retroalimentan entre ellos, es decir, presentan un carácter multifactorial, además de que parecen ser propiciados por una

serie de contextos en los que están inmersos (Martínez-Otero, 2009; Escudero y González, 2013).

Aunque el perfil de este tipo de alumnado no es claramente homogéneo sí que existe una serie de factores que se dan frecuentemente, lo que se han denominado como factores de riesgo social (González, 2010, 2013. Citados en Amores y Ritacco, 2015), la acumulación de los cuales representa un mayor riesgo de exclusión educativa. Entre los de mayor peso están la procedencia de contextos socio-culturales de nivel bajo, residencia en zonas marginales y deprimidas, escaso capital cultural y nivel educativo familiar, falta de apoyo y de valoración de la educación en la familia, así como carencias afectivas y desestructuración familiar (Marchesi, 2003; Navarrete, 2007; Fernández Enguita *et al.*, 2010; García, 2014). La circunstancia que es muy común en este tipo de alumnado es el rechazo y la desafección por la escuela (Amores y Ritacco, 2015), que se han ido fraguando a lo largo de la trayectoria educativa de estos estudiantes.

La exclusión educativa no es un fenómeno que surja espontáneamente ni mediado por un único o unos pocos condicionantes, sino que se trata de un proceso que se desarrolla a lo largo del itinerario educativo del alumno, el cual puede desembocar en el más rotundo fracaso escolar. Es lo que se ha denominado «trayectorias de exclusión educativa» (Jiménez *et al.*, 2009). Estas trayectorias se van constituyendo a través de una serie de procesos negativos que se van sucediendo, que se acumulan y retroalimentan entre ellos, que forman una especie de ecosistema del fracaso. Estos procesos son un historial de bajo rendimiento académico (García, 2014; Serrano *et al.*, 2014), la repetición de curso (Lozano, 2003; Fernández y Rodríguez, 2008; Bolívar y López Calvo, 2009), el absentismo escolar (Navarrete, 2007; Amores y Ritacco, 2015), los problemas disciplinarios (Fernández Enguita *et al.*, 2010), y, por último un proceso gradual de desvinculación de la escuela por la desafección, desmotivación y pérdida de autoestima por parte del alumnado (Sarceda *et al.*, 2017).

Todos estos procesos que se van sucediendo son indicadores de alarma de que un alumno se encuentra inmerso en una trayectoria de exclusión educativa, y a mayor acumulación e intensidad de estos se indica lo avanzado que se encuentra el alumno en dicha trayectoria. Es por esto que la identificación y actuación temprana en estas trayectorias permite la adopción temprana de medidas compensatorias que serán más eficaces a la hora de revertir el proceso (Jiménez *et al.*, 2009; Fernández Enguita *et al.*, 2010).

La conclusión obtenida después de esta extensa revisión es que no existen factores sociales concretos que determinen con rotundidad el fracaso escolar, sino que se trata de la interrelación entre varios de estos, y que a pesar que algunos tienen más peso que otros, las sinergias que se establecen entre éstos y su carácter acumulativo son de vital importancia. Así pues, las investigaciones y estudios consultados parecen apuntar que el fracaso escolar deriva de un proceso multifactorial desarrollado a lo largo de la trayectoria escolar del alumnado en riesgo de exclusión educativa. Por otro lado, la principal limitación observada en este análisis es no haber podido averiguar qué factores se interrelacionan entre sí, y en qué grado se retroalimentan o propician la aparición de otros condicionantes. Esta última cuestión podría ser objeto de un trabajo concreto para intentar responderla.

Para finalizar la cobertura del objetivo principal del trabajo se planteó un cuarto objetivo específico, que consiste en estudiar las medidas actuales del sistema educativo español para afrontar el fracaso escolar y en concreto las medidas para los alumnos con mayor riesgo de exclusión educativa: los actuales ciclos de FPB y los antiguos PCPI. En base a lo estudiado anteriormente y al conocimiento de las medidas existentes se pueden valorar estas con mayor precisión, proponiendo cambios y mejoras sobre las mismas.

La legislación educativa española (Ley Orgánica 2/2006) contempla el desarrollo de diferentes medidas de atención a la diversidad como medida de ayuda a diferentes clases de alumnos, entre ellos aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas y personales a lo largo de la educación obligatoria. Una de las medidas contempladas es la Formación Profesional Básica (Real Decreto 127/2014) un itinerario educativo diseñado para aquel alumnado que ha llegado a los últimos cursos de la ESO con gran dificultad y una trayectoria académica deficiente, en los cuales se han dado diversos procesos relacionados con trayectorias de exclusión educativa de los mencionados anteriormente, y a los cuales los equipos docentes no ven buenas perspectivas de finalizar la educación obligatoria con éxito.

Así pues estos itinerarios de FPB están destinados a acoger a estos alumnos en claro riesgo de exclusión educativa para evitar su abandono escolar y proveerlos de una formación básica con unas mínimas garantías de una futura inserción sociolaboral, así como la posibilidad de continuar los estudios mediante el acceso a ciclos formativos de grado medio. Así pues estos itinerarios constituyen una medida para combatir el fracaso escolar y como oportunidad de

reenganche educativo de alumnos de riesgo (Amores y Ritacco, 2015).

Finalmente en este trabajo de revisión bibliográfica se ha analizado y establecido que el fracaso escolar es un problema de gran magnitud, tanto a nivel de sistema educativo como a nivel social, y que desde la perspectiva de la exclusión educativa se pretende una mejor y más temprana detección de alumnos que se hallan inmersos en trayectorias de exclusión educativa para la adopción de medidas preventivas de este fenómeno. La continuación de este Trabajo de Fin de Máster se enfocaría en dos objetivos prioritarios: el primer objetivo es un análisis de las medidas que se adoptan en los primeros estadios de esta situaciones, tanto los tipos contemplados, su eficacia y las propuestas de mejora; y el segundo objetivo consistiría en analizar en profundidad las medidas de reenganche escolar como la FPB o las anteriores PCPI, estableciendo su eficacia real y las propuestas de mejora.

Referencias

- Albaigès, Bernat y Martínez, Miquel (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Amores, Francisco Javier y Ritacco, Maximiliano (2015). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Enseñanza*, 34(1), 137–160.
- Berliner, David (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED507359>
- Bolívar, Antonio y López Calvo, Lourdes (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de la exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51–78.
- Brévan, Claude (2001). *Projet Éducatif Local et Politique de Ville*. Saint Denis la Plaine Cedex: Les Editions de la DIV. Recuperado de http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/pel_cle02544f.pdf
- Cadenas, Cristina y Huertas, Francisco Javier (2013). Informe PISA en España. Un análisis al detalle. España: Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2).
- Calero, Jorge; Choi, Álvaro y Waisgrais, Sebastián (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Revista de educación. Extra 1*, 225–256.
- Calero, Jorge y Escardíbul, Josep Oriol (2007). Evaluación de los servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 83(4), 33–66.
- Carabaña, Julio (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica* (Documento de Trabajo 32). Madrid:Fundación

Alternativas. Recuperado de

<https://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/de-una-escuela-de-minimos-a-una-de-optimos-la-exigencia-de-esfuerzo-igual-en-la-ensenanza-basica>

- Carrillo, Elena; Civís, Mireia; Blanch, Tomás Andrés; Longás, Eduard y Riera, Jordi (2017). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 75–94.
- Castel, Robert (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp 55–86). Barcelona: Gedisa.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Recuperado de <http://www.colectivolorenzozuriaga.com/Documentos.htm>
- Coleman, James Covington (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Cutanda, María Trinidad (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Hekademos: revista educativa digital*, 16, 69–79.
- Díez-Palomar, Francisco Javier y Flecha, José Ramón (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19–30.
- Escudero, Juan Manuel (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9(1).
- Escudero, Juan Manuel (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J.M. Escudero y J. Sáez Carreras (Coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69–121). Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y Martínez Begoña (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50.
- Escudero, Juan Manuel y González, María Teresa (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (Coord), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al*

- alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13–46) Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis y Rivière, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández, Juan Jesús. y Rodríguez, Juan Carlos (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323–349.
- García, Soledad (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 176–190.
- González, María Teresa (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82–99.
- González, María Teresa (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10–22.
- González , María Teresa (2013). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5–27.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Encuesta de Condiciones de Vida*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Anuario Estadístico de España 2019*. Recuperado de https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario19/anu19_completo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer trimestre 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jensen, Eric (2013). How poverty affects classroom engagement. *Educational Leadership*, 70 (8), 24–30.
- Jiménez, Magdalena; Luengo, Julián y Taberner, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm 106, pp. 7899–8005.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 12886.
- López, María; Reverte, Ginés y Palacios, María Mercedes (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de estudios regionales*, 107, 121–155.
- Lozano, Antonia (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43–66.
- Marchesi, Álvaro (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/xmlimport-ZPRlx1.pdf
- Marchesi, Álvaro y Hernández Carlos (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Martínez, Fernando; Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y García, Rolando (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Martínez Domínguez, Begoña; Mendizábal, Amaia y Sostoa, Virginia (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 239–271.
- Martínez-Otero, Valentín (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67–85
- Ministerio de Educación (2014). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/catalogo-nacional-de-cualificaciones-profesionales-junio-2014/formacion-profesional-espana/20167>

- Ministerio de Educación (2018). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf
- Ministerio de Educación (2019a). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación 2019*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Ministerio de Educación (2019b). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-20*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación (2019c). *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/epa.html>
- Moliner García, Odet (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27–44.
- Navarrete, Lorenzo (2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/estudio-jovenesyfracasoescolar-completo.pdf>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio de 2007, de 31 de julio, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 26 de septiembre de 2007, núm 231, pp. 38921–39045.
- Pàmies, Jordi (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En García Castaño, Francisco Javier y Kressova, Nina (coords), *Actas del I Congreso Internacional sobre*

- Migraciones en Andalucía* (pp. 443–448). Granada: Instituto de Migraciones.
- Ranson, Stewart (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion : Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD Reports.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero de 2014, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de marzo de 2014, núm 55, pp. 20155–21136.
- Ruiz, María Auxiliadora; Sancho, Miguel Ángel y De Esteban, Mercedes (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sarceda, María Carmen; Santos, María Carmen y Sanjuán, María del Mar. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 75–98.
- Sen, Amartya (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Asian Development Bank. Recuperado de:
<https://www.think-asia.org/bitstream/handle/11540/2339/social-exclusion.pdf?sequence=1>
- Serrano, Lorenzo; Soler, Ángel y Hernández, Laura (2014). *El abandono educativo temprano. Análisis del caso español*. Valencia: IVIE. Recuperado de: http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf
- Tezanos, José Félix (2005). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los Iguales. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 47–59). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Unión Europea (2019). *Monitor de la Educación y la Formación de 2019 España*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_es.pdf

Villar, Antonio (2018). Rendimiento, equidad y calidad: el desarrollo educativo en España según PISA 2015. *Cuadernos Económicos de ICE*, 95, 79–97.