

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Nº Extraordinario (Julio, 2017)

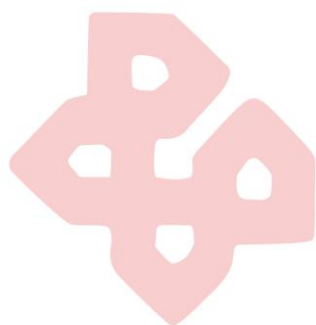
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 3/04/2016

Fecha de aceptación: 1/04/2017

INCIDENCIA DE FACTORES ACADÉMICOS EN EL FRACASO ESCOLAR. REFLEXIONES DERIVADAS DE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES JUBILADOS

*Incidence of academic factors in school failure. Reflections derived from
experience of retired teachers)*



Estefanía Martínez Valdivia

Enriqueta Molina Ruiz

Universidad de Granada

Email: emvaldivia@ugr.es; emolina@ugr.es

Resumen:

El estudio trata el tema del fracaso escolar centrado en el contexto educativo como posible marco generador del mismo, interesando averiguar el papel que tanto la escuela, -en cuanto institución mediante su organización y funcionamiento-, como el profesor, -a través de su actuación en el aula-, puedan jugar en su presencia y desarrollo. Se aborda desde una metodología cualitativa pretendiendo comprender el problema del fracaso escolar en profundidad, situándonos en Educación Secundaria Obligatoria y apoyándonos en relatos de profesores jubilados con amplia experiencia en situaciones de fracaso escolar. Los instrumentos de recogida de datos han sido las entrevistas. El análisis de los datos se ha realizado con ayuda del programa QRS Nvivo 11 Plus. Los resultados presentan posibles factores que, desde las propias instituciones educativas, pueden contribuir a generar fracaso escolar. Aparecen organizados en dos bloques: derivados de la escuela y su organización; derivados de la intervención docente.

Palabras clave: *Fracaso Escolar, Factores Académicos, Educación Secundaria Obligatoria, Escuela, Profesor*

Abstract:

The study addresses the issue of school failure focused on the educational context as possible under the same generator, interesting to figure out the role that both the school as an institution- in through their organization and operation-, as the teacher, -through its performance in the classroom-, they can play in their presence and development. It is approached from a qualitative methodology pretending to understand the problem of school failure in depth, placing ourselves in Secondary Education and relying on accounts of retired teachers with extensive experience in situations of school failure. The instruments were the interviews. The data analysis was performed using the QRS NVivo 11 Plus program. The results show possible factors, from the educational institutions can contribute to the generation school failure. They are organized in two blocks: derived from the school and its organization; derived from the educational intervention.

Key Words: School Failure, Academics factors, Secondary Education, School, Teacher

1. Introducción. Marco conceptual

La educación se considera uno de los factores más influyentes en el proceso de construcción de las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de saberes y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación, determinan, en buena medida, la posición que alcanzarán en el mercado laboral y, en consecuencia, los niveles de calidad de vida a los que accederán (López de la Nieta, 2008).

Vivir en la sociedad del conocimiento y la información conlleva consecuencias claras en materia de formación, sobre todo, para las generaciones más jóvenes, reconociéndose la necesidad de obtener una preparación en consonancia con los nuevos retos. Educar actualmente supone crear oportunidades para que los jóvenes desarrollen las competencias esenciales relativas a capacidades, destrezas y habilidades en general, y también aquellas que preparan para el trabajo en equipo, la resolución de problemas en situaciones de tensión, etc.

Ante esta situación, la enseñanza tiene una labor indiscutible pues, como aseguran Fernández, Mena y Riviere (2010) las destrezas personales, familiares, sociales, laborales, etc. dependen cada vez más de la educación que se adquiere en la escuela. Se trata sin duda de aprendizajes complejos que evidencian la necesidad de que el alumnado realice los estudios obligatorios con suficiencia y continúe su formación en la educación postobligatoria (Vélaz de Medrano y De Paz, 2010).

Entendiendo que la formación en competencias básicas es clave, se considera deseable que los estudiantes las hayan adquirido al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria. En ese sentido, se cree que han fracasado si no consiguen aprobar las materias que permiten asimilar las competencias demandadas para interactuar en la sociedad actual (Bolívar, 2010; Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, 2009).

Por todo ello, la legislación europea se ha ido rediseñando a lo largo del tiempo para atender a estas necesidades sociales, considerando prioritario la disminución del fracaso y el abandono escolar. De ahí que diferentes organismos

internacionales como INCLUD-ED Consortium (2009) o la OCDE (2007, 2012, 2016) publiquen constantes informes sobre el tratamiento de este problema. Este interés se agudiza en España puesto que las tasas de fracaso escolar y abandono de la Educación Secundaria sin haber obtenido la titulación correspondiente, es el más elevado de la Unión Europea, como indica en el informe de la OCDE: “Panorama de la Educación 2015”. Por consiguiente, es lógico que este tema se sitúe entre las grandes preocupaciones en educación, pues las medidas legales propuestas, sobre todo en España, no son suficientes ya que el problema persiste.

El fracaso escolar ha sido la preocupación de numerosos investigadores a lo largo del tiempo, constituyendo una línea de gran interés determinar y conocer los factores que lo generan. En un primer momento, se solía atribuir a un círculo reducido de factores concretándose, fundamentalmente, en las características personales del estudiante o de la familia. Hoy día, por el contrario, el tratamiento es más amplio advirtiendo cierta unanimidad entre los autores (Carbonell, 2010; CES, 2009; Choi y Calero, 2013; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Gabarró, 2010; Jurado y Olmos, 2012; Lozano, 2003; Marchesi, 2004; Marchesi y Lucena, 2003; Martínez-Otero, 2009; Navarrete et al., 2007) al considerar que en el fracaso escolar intervienen múltiples factores de distinto signo. Los resultados de nuestra investigación concuerdan con esta última tendencia, notando que los profesores entrevistados hablan de factores sociales, contextuales, económicos, familiares, personales, entre otros, por la incidencia que, a su juicio, tienen en la construcción del fracaso escolar. También han aludido a otros que calificamos “académicos” por considerarlos generados por los propios contextos educativos. En ellos nos centramos, presentándolos desde una doble perspectiva interesando conocer cómo pueden incidir en el fracaso escolar, de una parte, la escuela como institución a través de su organización y funcionamiento; de otra, la actuación del profesor en el aula.

Entendemos que el hecho de seguir profundizando en el conocimiento del fracaso escolar podrá conducir a articular mecanismos necesarios para evitarlo y, con ello, disminuir el abandono escolar temprano, elevar las expectativas de los estudiantes hacia la continuidad de los estudios y evitar situaciones de exclusión social. Sin duda, permitirá mejorar la formación de todos los estudiantes independientemente de su condición social, económica o cultural, facilitando su incorporación activa y eficaz en la sociedad y en el mercado laboral.

2. Metodología

Seleccionamos el enfoque metodológico cualitativo entendiéndolo adecuado para facilitar la indagación que lleve a la comprensión deseada del fenómeno de estudio. Sin duda, ayuda a determinar el sentido dado a los fenómenos y descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto (Sandín, 2010; Denzin y Lincoln, 2013; Flick, 2012).

Los sujetos que proporcionan la información necesaria, son profesores de Educación Secundaria, jubilados. Entendemos que representan grandes ventajas para el estudio, pues, además de contar con dilatada experiencia, reúnen condiciones muy importantes constituyendo un valor añadido que lo enriquecerá. Estimamos que su especial situación profesional les permitirá expresar con mayor libertad e independencia sus sentimientos, así como, presentar críticas constructivas, fruto de reflexiones desinteresadas, que constituyen el balance de toda una vida.

Se seleccionaron mediante el procedimiento “selección intencional basada en criterios”, éstos, fueron: a) Poseer la condición de profesor jubilado; b) Haber trabajado, al menos los 10 últimos años de vida profesional, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; c), contar con experiencia docente en centros de Educación Secundaria que han experimentado casos de fracaso escolar; d) haber impartido docencia en Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional o similares. Finalmente se ha contado con la participación de un total de 10 profesores jubilados de la provincia de Granada.

Los datos se obtuvieron a través de entrevistas en profundidad apoyadas en el protocolo construido al efecto, validado mediante sistema de jueces. Las preguntas son semiestructuradas y abiertas, todas ellas centradas en los objetivos que guían la investigación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente, su duración osciló entre 90 y 120 minutos.

Para el tratamiento de los datos se aplicó el procedimiento conocido como “análisis de contenido” llevándose a cabo mediante las tres fases clásicas señaladas por Bardin (2002):

1. Preanálisis.
2. Aprovechamiento del material.
3. Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación.

En la primera, se preparó el material, transcribiendo literalmente las entrevistas; en la segunda, se procedió al proceso de categorización delimitando las unidades de significación, utilizando la palabra, la frase y el párrafo y se establecieron códigos (ver Tabla1).

Tabla 1
Relación de códigos asignados a las categorías y subcategorías establecidas

ESCUELA G. F.E	PROFESOR G.F.E
CURRÍC.	EVAL.
DIREC.	FORMAC.PEDAG.
- ORGAN. ESCOLAR	METOD.
- PROY. EDUC.	RECUR.
TIEMP. ENS.	MOTIV. Y EXPECT.
MED. LEG.	PROGR. ENSEÑAN.
RATIO	- ATEN. DIVER.
TIP. CENT.	REL. PROF.-ALUM.
	TRAB. EQUIP.
	VOCACIÓN

Finalmente en la tercera fase, se llevó a cabo el tratamiento de los datos ayudándonos del programa cualitativo QSR Nvivo 11 Plus que facilitó la elaboración del informe de resultados. En el mismo, se muestran los hallazgos obtenidos, apoyado en citas textuales siguiendo las orientaciones ofrecidas por McMillan y Schumacher (2012).

3. Resultados y discusión

3.1 Incidencia de la escuela en el fracaso escolar

Los profesores destacan una serie de elementos organizativos inmersos en el contexto global de la escuela como institución que, a su juicio, pueden influir negativamente generando fracaso escolar. Las categorías de significado que los representan, aparecen en el eje x del Gráfico I derivadas del análisis de las entrevistas (eje y). En la leyenda situada a la derecha, la intensidad de color representa las categorías en función del número de referencias de codificación.

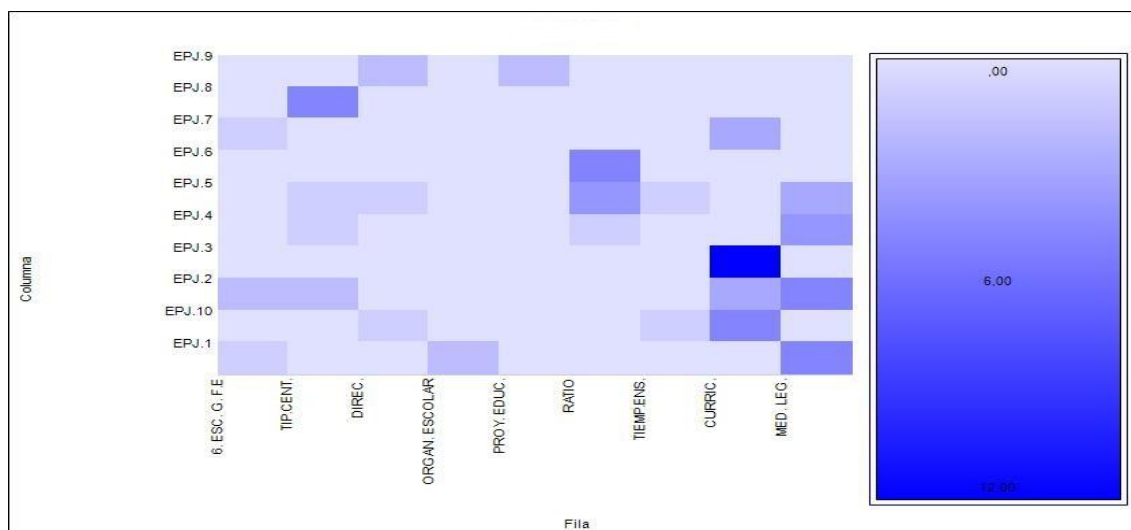


Gráfico I. Relación entre factores académicos referidos a la escuela y nodos de caso de profesores
Fuente: Elaboración propia a partir del programa Nvivo 11Plus

a) Metas y valores

Al igual que otras investigaciones ya realizadas (Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009) los profesores de nuestro estudio señalan que la escuela, a través de determinadas actuaciones, debe conducir al estudiante al logro de buenos resultados académicos, pero también, lo puede llevar por derroteros de fracaso escolar. Desde una perspectiva muy general, vienen a indicar que esto último puede ocurrir, sobre todo, si no actúa eliminando tres grandes “discriminaciones”: *Una escuela que no sirva para eliminar las tres grandes discriminaciones que el ser humano tiene, no sirve para nada. Éstas son: discriminación de clase social (...), de sexo-género (...) y la étnico cultural. (EPJ).*

La primera, derivada de la *pertenencia a determinada clase social*. En este caso, a la escuela se le exige hacer posible que toda persona pueda llegar a cualquier estatus social sin estar determinada por sus posibilidades económicas. Con la segunda, referida a la discriminación *de sexo o género*, a la escuela se le pide actuar de modo que tienda a eliminar estas diferencias, sobre todo, capacitando a los alumnos para descubrir si sufren discriminación y preparándolos para reaccionar ante ella. Y, finalmente, la tercera referida a la *discriminación étnico-cultural*, asigna a la escuela un papel fundamental en la eliminación de las diferencias provenientes de la etnia y la raza. Conscientes de que estas tres grandes fuentes de discriminación juegan a favor de la aparición de fracaso escolar, los profesores entrevistados acaban afirmando que la escuela no solo no trabaja para eliminarlas, sino que, al contrario, actualmente las está reforzando.

Los profesores consideran esencial que la *organización de una escuela* esté diseñada y adaptada a la realidad de los alumnos, siendo ésta una buena práctica para reducir el fracaso escolar, como también indican Hagelskamp y DiStasi (2012), OCDE (2007), Ritacco (2011) en sus investigaciones:

No puede haber dos centros iguales; cada centro estará organizado de forma que se adapte a su realidad. Entonces, si hay centros, que por lo que sea, creen que deben tener una organización “tipo”, y, de ahí, no se mueven... pues, producirán fracaso escolar, claro que sí. (EPJ.1).

Advierten la importancia del Proyecto de Centro como canalizador de las metas y valores del centro, entendiendo que los resultados serán diferentes según la filosofía con que se plantee. Incidirá notablemente en el fracaso escolar dependiendo de si está diseñado para mejorar el éxito escolar de “todos” los estudiantes, o si, por el contrario, se limita a favorecer a aquellos con mejor rendimiento académico:

(...) Si en el centro, lo más importante es sacar a los niños buenos, y, jeso se nota!, entonces, ya sabes que hay muchos que fracasan. Si se intenta mejorar a todos los niños, y ayudarles, cambia su estructura. Sabemos quién es lo más importante y se actúa. (EPJ.9)

Apuntan también que el Proyecto de Centro debería reunir una serie de condiciones tales como: estar más visible; tener más claros los objetivos a lograr y corregirlos si la práctica lo exige según necesidades de los estudiantes; e informar a todos los profesores. Aseguran que en la Educación Secundaria Obligatoria eso no ocurre, pues a pesar de hacer la documentación necesaria por imperativo legal, todo queda en el mero trámite burocrático y en la práctica no se aplica, o no en su totalidad, ni de manera continuada:

(...) hay muchos papeles que se hacen y no se vuelven a leer, (...). Recuerdo que en Educación Infantil hacíamos la programación en papel y la poníamos en la pared y se rompía de tanto usarlo (...). Aquí no; aquí, se hace un documento que se guarda sacándolo cuando es necesario, pero, no se trabaja de forma sistemática. También es verdad que no puedes estar todo el día

trabajando de esa forma, pero, hay que saber qué es lo que hay que enseñar, muchas veces nos vamos por las ramas (EPJ.9)

b) Medidas legales condicionantes de la organización y el fracaso escolar

Otro factor que causa fracaso escolar, a juicio de los profesores entrevistados, son las propias “medidas legales” que con frecuencia se aplican en la escuela. Entre ellas, se encuentran las relacionadas con el cambio de nivel o curso, concretamente las referidas a “repetición de curso” y “promoción automática”. También avisan de los efectos negativos de los “partes de comportamiento” o las “expulsiones del centro” e, incluso, la “implementación de itinerarios educativos”.

Su experiencia les ha demostrado que tales medidas no han sido totalmente satisfactorias, llegando a afirmar que gran parte del profesorado está en contra de ellas. Y, esto, ocurre, sobre todo, con aquellos profesores que, además de la licenciatura, poseen la titulación de maestro y han trabajado en contextos muy desfavorecidos. Las consideran ineficaces indicando que logran, a menudo, el efecto contrario del pretendido. Insisten de modo especial, en la “promoción automática de curso”. Ésta, se efectúa en casos de estudiantes que tras suspender varias asignaturas y tener un desfase curricular de uno o varios cursos, pasan al siguiente con toda esa historia de fracaso escolar, por lo que continúa aumentando su problemática, ya que al pasar de curso, aumenta su desfase curricular. Los profesores manifiestan que esta medida no mejora los resultados académicos, sino todo lo contrario, aumenta el fracaso y el abandono escolar, porque los alumnos al ser conscientes de que, de todos modos pasarán, dejan de esforzarse por estudiar:

(...) la repetición para mí ha sido un hándicap muy importante en lo relativo a la motivación del alumno (...) que el alumno que suspende promociona directamente. Para mí eso, de verdad, ha sido uno de los factores que ha podido incidir en el fracaso, esa promoción automática ha creado una bolsa que se llama PIL, porque “Promocionan por Imperativo Legal” (EPJ.3).

A esto se añade que, en muchos casos, tales estudiantes suelen quedar desatendidos por el profesor al no articularles planes específicos. Es fácil advertir que con ello se acrecienta su incapacidad para seguir el ritmo normalizado de trabajo, por lo que, estas situaciones suelen conducir a la desmotivación, desenganche y rechazo a la escuela y los estudios:

(...) han quedado ahí desatendidos, al crear una bolsa de alumnos desatendidos y no aplicar un programa sobre ellos. Realmente el profesor ha aplicado la misma metodología y planteamiento que a un curso normal, ha hecho que esos alumnos hayan pasado de 1º a 2º, de 2º a 3º, y, en 3º, al cumplir los 16 años, es cuando se han ido. (EPJ.3)

Señalan que en este tipo de alumnado, suele ser habitual el absentismo y las interrupciones en clase, que llevan a ralentizar también el progreso de sus compañeros de curso con mayor motivación por conseguir el éxito académico. Tal

situación, se enrarece cada vez más y acaba llevando a los estudiantes a adoptar una actitud pasiva a la espera de cumplir los 16 años, edad límite de obligatoriedad en la escuela, para poder abandonarla.

Por otro lado, hay profesores que están en contra de los “partes de comportamiento” y de las “expulsiones” considerando que con la aplicación de tales medidas, se aumenta más aún la desmotivación de los estudiantes, reduciendo las posibilidades de tenerlos en el centro y poder trabajar con ellos. Antes de provocar tal situación, apuestan por otras alternativas a realizar dentro del centro, entendiendo que es conveniente hacer uso de las expulsiones solo cuando se trate de algo realmente muy grave:

(...) he estado siempre en contra de las expulsiones, es que eso a mí no me aporta nada. Expulsar al niño es mandarlo a su casa, entonces, ya dejo de educarlo. Allí en “I” de tener muchos expulsados pasamos a no tener prácticamente, porque expulsar al niño es inútil. Hay muchos medios, por ejemplo, si el problema ha sido con un profesor, pues, que no entre en su hora de clase, pero, mientras tanto puede estar con otro, o en un despacho haciendo algo, ayudando. (EPJ.1)

Señalan los itinerarios y, con ellos, las diferentes agrupaciones de materias optativas existentes en 4º curso de la ESO, como una medida inservible que conduce al fracaso, incluso, de los mejores estudiantes. La experiencia les indica que, por lo general, los estudiantes más exitosos, suelen elegir itinerarios de ciencias. Este hecho, suele dar lugar a que los profesores muestren mayores exigencias, a veces, desproporcionadas, en las materias optativas propias de tal itinerario, llevando a suspender e incluso a repetir en el último curso. Tal realidad produce desmotivación en el alumnado, pues, trunca la continuación de sus estudios postobligatorios.

También he visto casos de fracaso escolar,... un centro (...) cuando en 4º curso de la ESO, se hacían los célebres itinerarios... el alumno, al hacer la matrícula, ... había itinerario de ciencias, de letras y mixto y, según eso, debían escoger las optativas. Pues,... era curioso porque los más listos elegían ciencias, ..., bueno, pues, ahí era donde más fracaso había, ¿por qué? porque dos profesores no aprobaban a nadie. De hecho, una vez que fui director, cambié el sistema y quitamos los itinerarios (EPJ.1)

La “ratio” es otro factor que suele influir en la gestión del aula, concretamente en el trato y atención personalizada a los estudiantes, en el tipo de comunicación profesor-estudiante, en el tipo de metodología utilizada, etc. por lo que cabría pensar que sea considerado importante en el resultado final y, por tanto, influyente en el fracaso escolar. En efecto, en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2015) se señala la ratio como elemento a considerar; sin embargo, los profesores no lo señalan como factor decisivo en el fracaso escolar. Comentan que a lo largo de su vida dieron clase a grupos muy numerosos, casi siempre más de 40 estudiantes, obteniendo mejores resultados que en clases de inferior ratio, valorando, sobre todo, otros elementos tales como una adecuada disciplina:

(...) la ratio influye a la hora de corregir y en todo, pero si hay disciplina eso lo considero menos importante. Yo he tenido cursos (...) con 12 alumnos, (...) pues no tenía mejor rendimiento que con más de 30 y tantos. (...). La prueba es que ha bajado la ratio y el fracaso es mayor. (EPJ.6).

c) Elementos funcionales

Entre otros factores influyentes en la formación del fracaso escolar, los profesores señalan el “currículo escolar”, coincidiendo con autores como Hargreaves y Fink (2006) que subrayan la ineficacia del currículo para la mejora escolar porque lleva a la inestabilidad del sistema educativo, pues, al no responder a las necesidades de los estudiantes, provoca aburrimiento y desenganche educativo. Tales consecuencias son debidas a que el currículo que la Administración Educativa defiende, sigue teniendo exceso de contenidos sin estar relacionados con las destrezas que los estudiantes deben adquirir para “aprender a aprender” (Feito, 2015; Fernández, Mena Riviere, 2010).

Las apreciaciones que hacen los profesores entrevistados van, por lo general, en ese sentido, pero, interesa destacar las aportaciones tan afinadas y específicas, especialmente dirigidas al tipo de alumnado que estudiamos. No creen en el currículo actual porque piensan que no está diseñado para el tipo de alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria y ello ocurre con más incidencia en los Centros de Dificil Desempeño en los que la diversidad del alumnado es mayor. Piensan que es un currículum desactualizado, con unos contenidos muy abstractos y difíciles de asimilar para los estudiantes de estas edades: *La ESO, tiene unos contenidos tan abstractos y tan retirados de lo cotidiano, cuando tendrían que estar mucho más cercanos a la realidad de las circunstancias personales (EPJ.10).*

Nos ponen sobre aviso de que tal planificación del currículo obtiene unos resultados vacíos, puesto que lleva incluso a que los estudiantes con más capacidad, lo asimilen con la única preocupación de obtener una evaluación positiva con la simple finalidad de aprobar los exámenes para pasar de curso sin que llegue a suponer aprendizaje significativo para ellos:

En eso, la Secundaria debe hacer un esfuerzo mayor, porque, si no, los que tienen motivación por el estudio: lo estudian, lo sueltan en el examen y lo olvidan sin que les cale. Y, puedes tener unas notas maravillosas, pero, no te caló. (EPJ.10).

Los profesores advierten que trabajar con contenidos tan abstractos sin significación para los estudiantes, lleva, además de provocar el fracaso escolar, también a la violencia. Indican que su experiencia les ha mostrado que ocurre, sobre todo con profesores que carecen de habilidades didácticas, que soliendo estar muy centrados en la especialidad de su materia, se dedican, casi exclusivamente, a seguir el currículo establecido utilizando cualquier libro de texto, sin hacer modificaciones, ni adaptaciones. Todo esto suele ir unido a actitudes exigentes de asimilación memorística de los contenidos. Este tipo de actuaciones, en muchas ocasiones, lleva

a la violencia, porque los estudiantes que no son capaces de aprender el contenido curricular con una metodología tan tradicional y rígida, acaban desautorizando al profesor, revelándose contra el docente y, contra los estudios en general:

No sé si comprendes por qué te digo que el currículo puede ser fuente de violencia y de fracaso escolar: porque en ambientes problemáticos, si tu fuerzas la asimilación del currículo por métodos expeditivos, disciplinarios, estás provocando violencia, estás intentando algo que es contranatural. (EPJ.3).

Por todo ello, los profesores piensan que es necesario un cambio de rumbo en los planes de estudios de esta etapa, apostando por un currículum que esté más en consonancia con la vida y los intereses del alumnado, que tenga más conexión con la realidad, para que se sienta motivado y le encuentre sentido a lo que está estudiando, de modo que le resulte lógico y útil para su día a día:

En ese sentido, en la Educación Secundaria se necesita un cambio importante en los planes de estudios y, sobre todo, de directrices sobre cómo acomodar la enseñanza para que el aprendizaje sea más rentable y más lógico. (EPJ.10)

Vinculado al currículo, encontramos el “*tiempo*” dedicado a la enseñanza. La mayoría de los investigadores confirman que el tiempo efectivo de instrucción (Marchesi, 2004), así como la flexibilidad en el horario (Carbonell, 2010) está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, los profesores entrevistados ofrecen orientaciones muy concretas y prácticas que constituyen pautas claras para dirigir la actuación relacionada con la distribución horaria. Entienden que ésta, debería contar con sesiones flexibles en su duración que hagan posible: llevar a cabo un currículo diferente; articular metodologías variadas que lleven al alumnado a estar más implicado y motivado mediante fórmulas como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y tantas otras modalidades complementarias a la clase expositiva. Frente a ello, por el contrario, el horario actual suele asignar una hora a cada materia, no entendiéndose el más adecuado, pues, no todas las materias, ni todas las actividades representan igual dificultad, ni requieren igual esfuerzo. Por ello, el hecho de plantear tiempos semejantes, resulta contraproducente dando lugar en ocasiones, a interrumpir momentos de gran concentración y producción en el trabajo de profesores y estudiantes:

(...) cualquier proyecto de indagación o de producción con el estajanovismo del timbre a cada hora, provoca que las personas tengamos que desconectar y, en el mejor momento de producción en el que estás, tienes de cortar e ir a otra cosa completamente distinta de eso que te está ilusionando. (EPJ.10).

d) Elementos materiales

También consideran significativo el “*tipo de centro*” como factor que puede generar fracaso. En España contamos con centros de titularidad pública, privada y

privada-concertada y, entre ellos, los profesores advierten diferencias que se ven reflejadas en los resultados académicos en relación al nivel de homogeneidad de los estudiantes. Así, indican que en los centros públicos, al no hacer ningún tipo de discriminación en la selección de los estudiantes, suele hallarse una muy amplia tipología (inmigrantes, con necesidades educativas especiales, procedentes de diferentes contextos, sectores sociales y familias, etc.) que presentan múltiples y diversas problemáticas y requerirían tratamientos más específicos y personalizados que en el resto. Frente a ello, en los centros privados-concertados y, sobre todo, en los privados, tal diversidad se atenúa convirtiéndose el nivel socioeconómico y cultural en factor poderoso de selección y homogeneidad del alumnado. Esta tendencia la confirma el informe PISA 2012 indicando que tanto en España como en los demás países de la OCDE, los centros públicos obtienen peores resultados académicos que los privados. Los profesores, incluso llegan a afirmar que en tales centros la homogeneidad la consiguen a través de varios medios. Los alumnos no solo pertenecen a una clase social media-alta con aceptable nivel cultural, sino que, dado el caso, se aplican mecanismos de expulsión para conservar su nivel y prestigio:

Hay otra cosa: en la enseñanza pública y la privada, hay un problema con el fracaso escolar. El fracaso escolar, es verdad que está en la pública, pero, en la privada, cuando un alumno plantea alguna problemática..., lo largan. (EPJ.8).

Los profesores van más allá y llaman la atención sobre la presencia de dicho problema incluso en la escuela pública, denunciando que ésta sufre una segregación que da lugar a la existencia de “centros de élite” y “centros gueto”. Los primeros, situados, generalmente, en el corazón de las ciudades, suelen acoger alumnos pertenecientes a familias con nivel socioeconómico y cultural medio-alto, gozando de mayor prestigio por el éxito obtenido por los estudiantes. Los segundos, ubicados en contextos vulnerables -generalmente en la periferia de las ciudades-, suelen acoger estudiantes de familias con nivel socioeconómico y cultural medio-bajo, presentando mayor porcentaje de fracaso escolar:

También los contextos marcan mucho (...), responde todo ello al perfil del alumnado y al contexto socioeconómico donde se encuadra el centro. No es igual un centro de clase media-alta, que son padres que están preocupados por los chavales, que padres que se despreocupan. Eso habría que verlo, (...) (EPJ.4).

Este aspecto resulta esencial para poder activar determinadas pautas de actuación que permitan beneficiar a las escuelas con más necesidades, reforzando en éstas, frente a los centros de élite, los recursos materiales y humanos. Ello conllevaría la aplicación de una buena política de educación compensatoria y, a juicio de los profesores entrevistados, eso no ocurre:

(...) Privada, con más medios que la pública, porque los presupuesto públicos están disminuyendo. Pero, en la propia pública está habiendo una discriminación entre colegios de élite, -de lugares céntricos- y colegios de

barrio. Lógicamente los poderes públicos deben volcarse en los centros donde el nivel socioeconómico y cultural es muy inferior (...). Es decir la educación tiene que ser compensatoria (...) (EPJ.2).

e) Responsables de la gestión del centro escolar

Que las actuaciones del *director* y el *equipo directivo* intervienen en el fracaso escolar es algo que se viene barajando (Duro y Kit, 2007; Stoll y Temperley, 2010; etc.). En las entrevistas realizadas se nos dan pistas concretas referidas, sobre todo, a la función dinamizadora y de motivación hacia el cambio y aplicación de actuaciones novedosas que deben caracterizar a los directivos.

Su experiencia les ha hecho ver que el equipo directivo, a veces, establece frenos a actuaciones innovadoras provenientes de docentes que sobresalen de la dinámica habitual del centro, aunque estén dirigidas a aumentar la calidad de la educación: *Porque cuando un equipo directivo te intenta prohibir lo que antes se ha promovido (...) por cabezonerías personales y malos rollos (...) (EPJ.10).*

Tales actitudes, suelen llevar a la involución del centro, además de crear mal ambiente, desconfianza entre el profesorado, individualismo que impide trabajo en equipo, reduciendo las posibilidades de creación de proyectos, entre otras vicisitudes que acaban siendo negativas para el centro y los estudiantes.

3.2 Actuaciones del profesor que conducen al fracaso

Mejorar la calidad de nuestro sistema educativo sigue siendo una gran aspiración en la actualidad, y, para lograrla, se considera clave la formación y selección del profesorado (Marina, 2015; McKinsey y Company, 2007). La importancia e incidencia del profesor en el éxito o fracaso escolar es puesta de manifiesto por diversos autores, entre ellos, Elmore (2010) cree que la calidad educativa se encuentra en el éxito de lo que denomina el “núcleo pedagógico” formado por el profesor, los contenidos y el estudiante. Ciertamente estamos de acuerdo en enfocar los esfuerzos en el profesorado, debido al gran protagonismo que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, entendemos imprescindible tomar conciencia del perjuicio que determinadas prácticas realizadas -probablemente de forma inadvertida-, pueden ocasionar. Las presentamos en la Gráfico II, en la que, mediante la intensidad de color, se puede ver la frecuencia de las categorías referentes a los factores influyentes en el fracaso escolar (eje x) según las entrevistas realizadas (eje y).

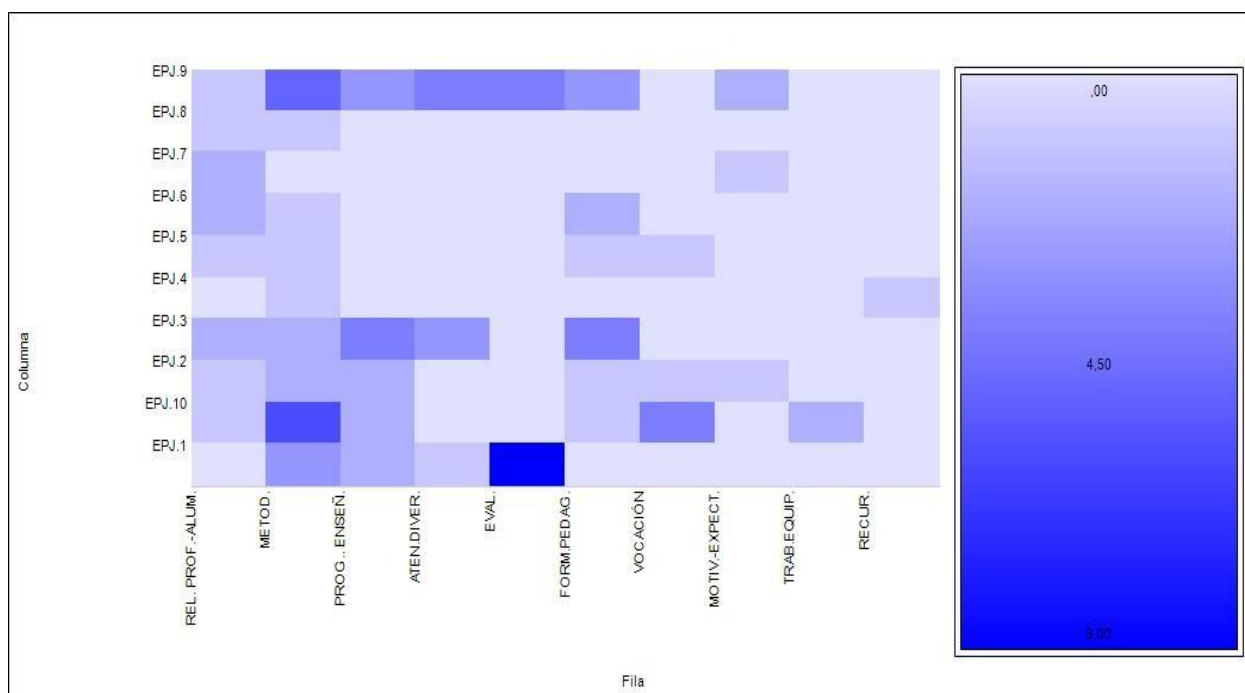


Gráfico 2. Relación entre factores académicos referidos al profesor y nodos de caso de profesores
Fuente: Elaboración propia a partir del programa Nvivo 11Plus

a) Actuaciones relativas a aspectos curriculares (Competencias Técnicas)

A pesar de que la “programación de la enseñanza” suele entenderse como un instrumento de mejora (Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009) y también los profesores entrevistados la consideran clave para lograr aprendizajes significativos, creen que a veces, no se realiza adecuadamente, poniendo de manifiesto que a lo largo de su experiencia profesional han encontrado colegas que dejan exclusivamente en manos de las editoriales la programación de las actuaciones formativas. Nuestros entrevistados lo suelen plantear así: “(...) los profesores somos enemigos de la programación” (EPJ.2).

Este problema parece agravarse, sobre todo, cuando se habla de “programar atendiendo a la diversidad”. Abordar este tipo de programación les resulta complicado porque exige prever situaciones diferentes, preparar actividades numerosas adecuadas a la diversidad de casos, y atender en el aula los distintos ritmos que de ello se derivarían. Programar para la diversidad, es un tema que no tienen suficientemente resuelto. Reconocen que es éste un déficit que tienen y podría generar problemas en el aprendizaje de los estudiantes:

La atención a la diversidad es lo que aterroriza al profesorado, ya que exige una planificación distinta y llevar al menos dos tiempos en la clase, dos ritmos. (EPJ.3).

Otra de las actuaciones que pueden llevar a generar fracaso escolar muy vinculada a la programación, está referida a la “metodología” aplicada en el

desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Este elemento a, nuestro juicio, es clave para facilitar la transmisión y comprensión de los conocimientos que deben adquirir los estudiantes. La metodología la entienden diversa, adaptada en función de los demás elementos curriculares, dirigida al logro de los objetivos de formación. Por tanto, una metodología aplicada repetitivamente en todas las situaciones educativas, no podrá cubrir los propósitos de aprendizaje. La metodología debe ser flexible, variada y adaptada a las diferentes situaciones de aprendizaje. Lo que ocurre en la realidad a juicio de los profesores jubilados parece ser justo lo contrario: *Entonces metodológicamente no podemos seguir en la escuela transmisiva de la lección (...) y el ejercicillo ahí... (EPJ3)*

Los profesores indican que algunos colegas suelen adoptar una postura fácil: aplicar siempre la misma metodología, sean cuales sean los objetivos a lograr, las materias a tratar, los contextos y los estudiantes con los que se trabaja, etc. Así una de las profesoras indica: *“(...) siempre enseñamos igual aunque las leyes cambien” (EPJ.9)*. Este aspecto suele ser muy criticado por diversos profesionales (De la Herrán, 2008) como una de las principales problemáticas del fracaso escolar. Los propios profesores entrevistados, se atreven a afirmar que la pedagogía llevada a cabo en ocasiones, está desfasada pudiéndose considerar del siglo XIX calificándola de memorística, no participativa, e irreal sin adaptarse a las realidades de los estudiantes. Llamam la atención hacia las transformaciones e innovaciones del siglo XXI y a la necesidad de adaptarse a ellas, aunque cueste.

También los *“recursos educativos”* juegan un importante papel en la transmisión de conocimientos y en el aprendizaje. Hoy día las nuevas tecnologías lo inundan todo y, a pesar de albergar ciertas dudas respecto a ellas, estamos de acuerdo en que según el uso más o menos didáctico que se les dé, podrían ser de bastante utilidad, pero, también se nos advierte que actualmente muchos de los docentes no tienen la formación adecuada y utilizan las nuevas tecnologías de forma errónea, sin que aporten nada nuevo a su enseñanza (Padrón, Waxman, y Rivera, 2002). En relación a esta temática nos preguntamos ¿Qué ocurre en la realidad del aula? ¿Qué uso se hace de ellas? Los profesores entrevistados aluden a determinadas actuaciones que han conocido y aunque no puedan generalizarse, constituyen una llamada de atención con clara incidencia en la formación de profesores:

Ha cambiado y hemos tenido que evolucionar evidentemente en nuestra metodología, para eso hemos tenido que introducir en los centros las nuevas tecnologías, pero estamos equivocados con ellas. Te voy a contar una anécdota: un profesor explicaba la tabla de multiplicar en la pizarra, (...) y va y pone las tablas de multiplicar en la pizarra digital, ¿te das cuenta lo que está pasando? Tenemos unas herramientas magníficas, pero estamos utilizando la tabla en la pizarra digital (EPJ.4).

Finalmente cabe hablar de *evaluación*. Es éste, un elemento de gran importancia y con fuerte incidencia en la consolidación de los aprendizajes adquiridos y, cómo no, en el éxito o fracaso escolar. Los profesores jubilados en sus

aportaciones llegan a sugerir que la diferencia entre la calidad del profesorado la marca el modo de evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes indicando de forma clara la incidencia que puede tener la evaluación en el fracaso escolar:

Profesores buenísimos de biología con una mala estrategia de evaluación producen mucho fracaso escolar. (EPJ.1)

b) Actuaciones en el campo de las relaciones y la participación

La categoría “relación profesor-alumno” es considerada aspecto fundamental como factor influyente en el fracaso escolar resultando interesante conocer cuáles son las actuaciones que generan predisposición negativa de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje para tratar de evitarlas, en lo posible. Las indicadas por los profesores entrevistados son las siguientes:

1. Formas de dirigirse al estudiante: (...) *claro, desde el momento en el que creo que algunas veces tratamos al alumnado como un mueble, pues ya está. (EPJ.8).*
2. Determinadas características del profesor (rectitud, autoritarismo, intransigencia): *No puedes llegar a una clase y decir: aquí quien manda soy yo; yo soy quien tiene la razón (...), o sea, eso ya te está llevando a que haya alumnos (...) que empiecen a sentir rechazo. (EPJ.8).*
3. Trato discriminatorio: (...) *la discriminación de sexo, raza o religión, como se ha dicho siempre: “a este moro, no lo trato igual que a este que es católico”; eso lo sabemos todos que se hace (...). (EPJ.8).*

En dicha relación entran en juego las “expectativas”, aspecto fundamental y de gran trascendencia, puesto que la opinión de un docente puede irradiar y hacer mella en diferentes direcciones y agentes: el propio estudiante, sus compañeros, los profesores en general, e incluso los padres. De una parte, influye de gran manera en la autoestima y las propias expectativas de los estudiantes, así como en las expectativas y la opinión de los compañeros. Como señala un entrevistado: “si la profesora va hundiendo a ese niño, lo van hundiendo todos.” (EPJ.9).

Pero, siendo eso grave, aún lo parece más que las expectativas del profesor influyan en las creencias de los padres respecto a su hijo: “(...) muchos padres dicen: “yo sé que mi hijo no va a aprender nada”, “¿cómo que no va a aprender nada?” (EPJ.9). El bajo concepto que los padres lleguen a tener de sus propios hijos, puede convertirse en el factor de fracaso más aplastante, ya que constituyen el mayor referente y fuente de apoyo con el que cuentan los estudiantes por lo que, si les faltara, dejarían de confiar en sus posibilidades.

Las expectativas suelen generar “etiquetas” que los profesores acaban otorgando a los estudiantes. El problema surge, sobre todo, cuando las etiquetas son negativas, por ejemplo: “este alumno es un vago”, pues tal creencia llega a extenderse incidiendo en que cada vez sea más verdadera. En vez de trabajar para

que ese estudiante cambie de comportamiento, se focalizan en esas características, sin ayudarles a mejorar.

El “*trabajo en equipo*” es considerado por los profesores como un factor que llevaría al éxito escolar. Sin embargo, expresan que brilla por su ausencia en los centros de secundaria, puesto que se limita simplemente a tareas, que si bien, son importantes, no se centran en aspectos trascendentes de los que dependen verdaderamente los aprendizajes. Las tareas en las que se detienen están referidas a “seleccionar el temario de la materia para los diferentes trimestres” y “determinar los exámenes a realizar” cuando podrían considerarse de mayor envergadura tareas dirigidas a reflexionar y tomar decisiones sobre “cómo hacer más fácil el aprendizaje de determinados contenidos a todos los estudiantes”. Lo indicado por uno de los profesores resulta altamente clarificador:

(...) la gran coordinación con tus compañeros es “cuantos temas vamos a dar en el 1er trimestre, 2º trimestre”... y “cuantos exámenes vamos a hacer” (...), sin pararse a pensar cómo organizar este aprendizaje y cómo hacerlo más digerible. (EPJ.10).

c) Actuaciones relativas al campo personal y a la formación

Se podría afirmar que, prácticamente todas las actuaciones anteriormente descritas, suelen estar fuertemente vinculadas a factores personales y a la formación pedagógica que posean los profesores.

Un aspecto que entienden fundamental y, no obstante, califican de frágil, es el relacionado con el *sistema de selección y formación del profesorado*.

Apoyándose en la gran importancia y responsabilidad del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demandan un mayor reconocimiento y valoración social de la profesión aludiendo a la necesidad de prestigiarla. Entienden que se lograría facilitando una formación de calidad y llegando a seleccionar a los mejores.

Reconocen que las prácticas deficitarias se deben a la falta de *formación pedagógica*. En relación a la *formación* proporcionada por la universidad, los profesores entrevistados piensan que se caracteriza por conocimientos con fuerte carga teórica no vinculada a la realidad de los centros educativos.

(...) el profesorado tiene que enfrentarse al niño y darle respuesta. Entramos con un problema gravísimo que está en el origen de todo: la formación del profesorado. A los maestros, los orientadores,... se les sigue formando con una fuerte carga teórica, (...) (EPJ.3)

Los profesores licenciados especialistas en una materia, señalan que han aprendido a enseñar a base de experiencia, utilizando la intuición y a través del método ensayo-error, reconociendo la insuficiente formación pedagógica recibida:

(...) cuando estás trabajando cada vez aprendes más (...). Cuando acabas la carrera, sabes mucho de todo, pero, (...) para la docencia no te explican. Aunque yo hice mi CAP (...), pero, no: la docencia se aprende haciéndola, viniendo a clase todos los días (...). (EPJ.5).

La aplicación de prácticas desacertadas, parece ser que no radica solo en la falta de conocimientos técnicos, sino en la deficiencia de competencias actitudinales. Esta afirmación la apoyamos en las declaraciones relativas a la idea que determinados profesores tienen respecto a “conocer al otro”, “comprender su situación y necesidades”, “impulsar al más necesitado” “adaptarse a los ritmos y necesidades de todos”, “favorecer la igualdad de oportunidades”, “ser solidario con el que más lo necesita”, etc. En la siguiente cita un profesor pone de manifiesto la manera de pensar y la actitud de algunos colegas con los que ha trabajado:

(...) hoy hemos tenido la siguiente discusión en el grupo de orientación: “es que yo no me tengo que adaptar a los niños”, y te lo dicen así. Y piensas: cómo es posible que se pueda decir eso, si la programación es concreción en la comunidad, en el centro y en la clase, (...) (EPJ.9)

Debido a la importancia que tiene en el aprendizaje el hecho de preparar las intervenciones educativo-formativas apoyadas en el conocimiento de los estudiantes y el contexto en que se desarrollan, cabe indicar que debería considerarse centro de atención en la formación de los profesores.

En las aportaciones realizadas destaca el factor relativo a “vocación”. Vienen a afirmar que muchos profesores de Educación Secundaria no son vocacionales. Éstos, poseen una licenciatura y, en muchos de los casos conocidos, las expectativas laborales estaban dirigidas a desarrollar su profesión en el campo de su especialidad que no era, precisamente, la enseñanza, pero, por circunstancias varias, acaban ejerciendo como profesores:

“La clase empieza a complicarse por lo que sea: porque no se trabaja bien, porque hay mucha gente en la enseñanza que no le gusta. Es una forma de trabajo como otra cualquiera y la toman, pero, luego, no son vocacionales” (EPJ.)

4. Conclusiones

Los profesores jubilados atribuyen a la escuela gran parte de responsabilidad en la generación de fracaso escolar, pero, reconocen que las actuaciones de la misma, se ven influenciadas, en gran medida, por las leyes educativas y sus constantes cambios. Apuntan directamente al desfase del actual sistema educativo que no atiende como debiera a la totalidad del alumnado que actualmente está en las aulas, incidiendo, sobre todo, en el caso del *currículo* por considerar que no está adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Dentro de esta dinámica escolar el docente tiene un papel principal y se le reconoce responsable de la aparición y desarrollo de fracaso escolar, a través de determinadas actuaciones: la actitud en clase, la relación con el alumnado, su papel y grado de implicación en la planificación y desarrollo de la programación, la aplicación de metodologías adaptadas a las varias situaciones y aprendizajes, son claves para facilitar una enseñanza personalizada. Hay voces que señalan como causa principal de actitudes que reflejan falta de compromiso y de prácticas deficientes, la falta de vocación y de formación pedagógica que les impide estar suficientemente preparados para interactuar con estudiantes tan diversos como los que en la actualidad existen en el aula.

Ante este panorama educativo, son necesarios profesores muy implicados debiendo dar prioridad a la enseñanza focalizada en la atención personalizada del estudiante y su diversidad. Para ello es importante reformular las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, e intentar ser profesores innovadores, preocupándose, además por adquirir una constante formación y actualización, pues es lo que le permitirá llevar a cabo metodologías de enseñanza diferentes. Todo ello junto con una actitud positiva ante el trabajo y en colaboración con sus compañeros, conducirá a colaborar en la reducción del fracaso escolar.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Madrid: Akal
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid: Síntesis
- Carbonell, J. (2010). Desde la escuela: alternativas al fracaso escolar. En Canalda A., et al., En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones. (pp.87-98) Madrid: Fundación Antena 3.
- CES (2009). Informe 01/2009 Sistema Educativo y Capital Humano. Madrid: Consejo Económico y Social
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. Revista de Educación, 362, 1-20.
- Choi, A. y Calero, J. (2011). Ideas para superar el fracaso escolar en España. Madrid: Fundación ideas
- Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2009). Las competencias educativas básicas. Bilbao: Eusko Jaurlaritzaren argitalpen Zerbitzu Nagusia
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria (pp.134-148). Madrid: McGrawHill

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (coords.)(2013). Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Duro, E. y Kit, I. (2007). Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar. Buenos Aires: UNICEF
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile
- Escudero J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Feito, R. (2015). Una escuela para la sociedad del conocimiento. En V.M. Rodríguez y A. Del Pozo. (coords.), El desafío de educar en un mundo incierto (pp. 45-56). Madrid: Fuhem
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Fernández, M. Mena, L. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2010, 119-145.
- Gabarró, D. (2010). La solución inesperada del género y la educación. Lleida: Boira
- Hagelskamp, C., y DiStasi, C. (2012). Failure Is Not an Option: How Principals, Teachers, Students and Parents from Ohio's High-Achieving, High-Poverty Schools Explain Their Success. *Public Agenda*.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por *su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- INCLUD-ED Consortium (2009). Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission.
- Jurado, P. y Olmos, P (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-11.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. En VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. Madrid: Fundación FOESSA.

- Lozano, A. (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
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238.
- McKinsey, J. y Company (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5ª ed. Madrid: Pearson Addison Wesley
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). *La representación social del fracaso escolar*. Fundación para la modernización de España. Instituto de evaluación y asesoramiento jurídico. Recuperado de http://www.ticnologia.es/contenidos/sociologia/T11_1.pdf
- Marina, J. A. (2015). *Despertar al diplodocus: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Madrid: Ariel
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- MEC (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Secretaria General técnica
- Navarrete, L. et al (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Stoll, L., y Temperley, J. (2010). *Improving School Leadership: The Toolkit*. OCDE Publishing.
- OCDE (2007). *Overcoming School Failure: Policies that work and it builds on the conceptual framework developed in OECD's No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, París: OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, París: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, PISA*, París: OECD Publishing.

- Padrón, Y.N., Waxman, H.C., y Rivera, H.H. (2002). Educating Hispanic Students: Effective Instructional Practices. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 157-167.
- Sandín, M.P. (2010). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill
- Vélaz de Medrano, C. y De la Paz, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, deseo y obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2010, 17-30.