

# Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria

PEDRO JURADO DE LOS SANTOS

PATRICIA OLMOS RUEDA

Depto. Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, España

---

## Introducción

La preocupación por el fracaso escolar no es un asunto novedoso, sí recurrente. Muestra de ello se evidencia en los datos que nos muestran un alto nivel de abandono o fracaso en los estudios obligatorios, en comparación con otros países de la OCDE (Kovacs, 2003). Atajar el problema, por lo que parece, no resulta fácil, dadas las dificultades que tienen los centros educativos para hacerle frente, así como el incremento de la demanda social para activarse ante este fenómeno. Creemos conocer las causas y factores que se relacionan con el problema del fracaso escolar pero, por lo que parece, no disponemos todavía de los mecanismos o herramientas para evitar que estos factores y causas, que condicionan e influyen en esta realidad educativa, sean controlados. Por ello, sigue siendo preciso analizar el por qué persiste este problema, una cuestión que muchos agentes e instituciones socioeducativas (centros educativos, profesorado, entidades públicas, servicios de mediación, centros de recursos educativos, por citar sólo algunos) se plantean, y a los que les resulta difícil dar una respuesta. Hay que tener en cuenta, como alude Escudero Muñoz (2005), que el fracaso escolar no es un fenómeno natural; sólo ocurre en el ámbito escolar y es el resultado del enfrentamiento de la persona, estudiante, con los aprendizajes obligados a realizar. Además de considerarlo como un producto final es el resultado de un proceso que conduce al mismo. Cabe pensar que, generalmente, se ha puesto el énfasis más en los factores de riesgo (Bradshaw, O'Brennan y McNeely, 2008) que en los procesos de promoción de aumento de las probabilidades de éxito. Ante ello, no obstante, en este trabajo, insistiremos en los factores que se relacionan con el fracaso y el abandono escolar prematuro, para inferir orientaciones que mitiguen o ayuden a resolver la problemática.

## 1. Antecedentes

### 1.1 Sobre el fracaso escolar

A la luz de los datos que arrojan los estudios sobre la situación educativa en España, el abordaje de los factores que inciden en el fracaso escolar, así como su prevención, se establecen como ejes de actuación preferentes y prioritarios de las políticas socio-económico-educativas. Las últimas cifras ponen de manifiesto la preocupación existente con relación al fenómeno del fracaso y abandono escolar. Por ejemplo, el informe del Ministerio de Educación para el curso escolar 2009/2010 revela una cifra de abandono escolar

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 58/3 – 15/03/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



prematura del 31% a nivel nacional, siendo para Cataluña del 31,5% (Ministerio de Educación, 2009). El estudio realizado por el Gabinete de Estudios (2009) sobre la situación española respecto a los objetivos educativos de la Unión Europea (UE) para 2010, muestra que nuestro país está lejos de alcanzarlos. Las cifras sobre fracaso escolar de los alumnos que no han obtenido éxito en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que abandonan prematuramente los estudios, son crecientes en los últimos años, situándose en España y Cataluña entorno al 30,8% y al 31% respectivamente, valores que duplican a los de la UE. En la misma línea de resultados concluyen estudios como los realizados por el Consejo Económico y Social (CES, 2009) o el Consejo Escolar del Estado (CEE, 2009), que también destacan los elevados índices de los alumnos que abandonan la ESO sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Apreciamos cómo el fracaso y el abandono escolar devienen una constante que, de forma unánime, reiteran y constatan los últimos estudios realizados sobre el sistema educativo español, especialmente en los niveles de ESO: *La obtención del título de graduado al final de la ESO se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo, el punto crítico (...). Por ello, la definición de fracaso escolar toma en consideración a quienes finalizan sus estudios obligatorios sin obtener dicho título.* (Lacasa, 2009, p. 101).

Pero, ¿por qué nos preocupa o por qué debe preocuparnos el fracaso escolar? Autores como Sánchez Asín y Boix (2008) expresan esta preocupación en términos de desventaja en el mercado laboral de estos jóvenes, derivada de su escasa formación y titulación mínima, así como de un incremento del riesgo de exclusión social. Se apunta, asimismo, que los jóvenes con una historia de fracaso o abandono escolar encuentran mayores dificultades para dar respuesta a las exigencias sociales, por el escaso dominio que poseen de las competencias básicas exigidas; sin embargo, también es preciso considerar los factores o causas que han podido conducir a esa situación de fracaso académico, colocando a este colectivo en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral. Estas reflexiones nos muestran que el fracaso y abandono escolar van más allá de la escuela. Su alcance (laboral, social, político e incluso económico) exige la multiplicación de esfuerzos y de recursos (Martínez Domínguez, 2010; Martínez Otero, 2009).

## 1.2 Los factores de riesgo asociados al fracaso escolar

Como es bien conocido, el fracaso escolar no puede atribuirse a una sola causa o factor, sino a una combinación de múltiples causas o factores (González-Pienda et al., 2000; Hair et al., 2009; Lacasa, 2009; López, 2008; Martínez Otero, 2009; Morris et al., 2007; Nyland et al., 2009; Sedere, 2010), entre los que cabría destacar los de índole personal, social, familiar y educativos.

Entre los factores personales se encuentran la falta de interés, de motivación, de expectativas, una baja autoestima, autoconcepto y autopercepción de las propias capacidades por parte de los jóvenes, la edad, el sexo -los varones presentan mayores índices de fracaso y abandono escolar (CEE, 2009; CES, 2009; Gabinete de Estudios, 2009)- e incluso la propia condición de inmigrante, es decir, nacionalidad u origen del joven -el abandono escolar prematuro tiene mayor incidencia entre la población inmigrante (CES, 2009), cuya presencia es superior en los centros educativos públicos-; también se encuentran otros factores de riesgo como la frecuencia de dificultades relacionadas con el rendimiento académico en las áreas instrumentales, la repetición de curso, el aumento de incidentes de comportamiento inadaptado, bajo nivel de expectativas profesionales (Edwards, Munford y Serra-Roldan, 2007).

Los factores sociales más relevantes apuntan al hábitat del joven, el contexto sociocultural de la comunidad en la que vive, el tamaño de la ciudad, la densidad demográfica o la misma sociedad actual

donde se impone la brevedad, la fugacidad, la movilidad, el dinamismo de las modas y de los valores que devienen pasajeros, que en un corto espacio de tiempo aparecen desfasados.

Los factores familiares también son especialmente significativos; entre éstos se apuntan la estructura familiar, el origen de los progenitores, las expectativas de la familia, el estatus socioeconómico vinculado a la falta de empleo, la incipiente necesidad económica, o el nivel educativo de los padres, considerado uno de los factores familiares con un peso de influencia sustantivo en la situación de riesgo de fracaso escolar de los hijos. (Lacasa, 2009).

Finalmente, como factores educativos más significativos nos encontramos con el grupo de pares o compañeros, dado que la influencia que pueden ejercer sobre la orientación académica del joven puede resultar determinante, así como la propia institución escolar, cuando ésta no sabe dar una respuesta adecuada a las necesidades que el alumnado presenta (Benito, 2009).

Sea como fuere, debemos tener en cuenta las reflexiones de González González (2005), sobre que un discurso que asume la problemática del fracaso escolar centrándolo en el individuo y en sus características y circunstancias, favorece la *desresponsabilización* del centro escolar con relación a estos problemas. Así, los factores educativos son susceptibles de que prevalezcan en los procesos de intervención, dado que será desde el centro educativo que la prevención deba ponerse en marcha para atender los problemas.

### 1.3 Un proyecto para el análisis y la intervención: contextualización

El marco contextual de referencia nos ayuda a entender por qué el fracaso y el abandono escolar se convierten en uno de los objetivos estratégicos y prioritarios de las políticas socio-económico-educativas en nuestro país, siendo un ejemplo de ello el “proyecto Bellvís”, impulsado por el Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat con el Soporte del Servei Català d’Ocupació (SOC), el Departamento de Trabajo de la Generalitat de Cataluña y el Fondo Social Europeo (FSE).

El proyecto Bellvís es un programa piloto e iniciativa pionera, de carácter socioeducativo y ocupacional, que tiene como objetivo analizar y plantear procesos de prevención del fracaso escolar y el absentismo escolar prematuro en la ciudad catalana de Hospitalet de Llobregat, incentivando a los jóvenes para que obtengan el éxito escolar y profesional como garantía para un acceso cualificado al mercado de trabajo. El proyecto, que surge del estudio de la problemática identificada con relación a los altos índices de fracaso escolar de la ciudad, se articula en torno a cuatro ejes de actuación que ofrecen soporte a los jóvenes de 16 a 25 años, mediante itinerarios de inclusión sociolaboral, a las familias y al profesorado y otros agentes socioeducativos, a través de talleres de formación y la creación de una comisión pedagógica (donde se enmarca este trabajo).

## 2. Diseño y metodología

### 2.1. Objetivos, muestra y procedimiento de trabajo

Apuntábamos, en el apartado anterior, que el proyecto Bellvís se articulaba en torno a cuatro ejes de actuación, siendo el primero de ellos la creación de un dispositivo de soporte y acompañamiento pedagógico para combatir el fracaso escolar mediante un conjunto de actuaciones. Una de esas actuaciones ha sido la creación de una Comisión Pedagógica, un equipo de trabajo multidisciplinar integrado por profesionales de diferentes áreas y disciplinas (tres miembros del equipo de coordinación pedagógica, y profesorado, de los centros de ESO de la zona norte de Hospitalet, un miembro del equipo técnico de mediación comunitaria del Ayuntamiento de Hospitalet, un miembro del equipo técnico del Programa de Orientación y Acompañamiento de la Regiduría de Educación del Ayuntamiento de Hospitalet, dos figuras técnicas del Área de Promoción Económica del Ayuntamiento coordinador del proyecto, un miembro técnico del centro de recursos pedagógicos del Departamento de Educación en la ciudad de Hospitalet) y coordinado por un equipo pedagógico de expertos del ámbito universitario.

La Comisión se creó con un objetivo general claro y bien definido: *Elaborar soluciones y propuestas de mejora ante la situación de fracaso escolar*, concretándose en objetivos específicos desglosados en los siguientes términos:

- Establecimiento de mecanismos para la detección de factores de riesgo de fracaso escolar y priorización de necesidades.
- Establecimiento de mecanismos para instaurar sistemas de prevención primaria, secundaria y terciaria ante el fracaso escolar.
- Diseño de modelos y programas de intervención para potenciar medidas de detección y tratamiento de necesidades educativas específicas.

Si algo ha caracterizado el procedimiento de trabajo de esta Comisión ha sido la dinámica de grupo focal, aspecto que otorga a este trabajo un carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo. El grupo focal ha permitido recopilar información relevante con relación a nuestro objetivo mediante *la discusión atentamente diseñada para obtener informaciones sobre una particular área de interés* (Bisquerra, 2004: 343) que, en este caso, ha sido a través de los conocimientos, experiencias, actitudes, reacciones... que las personas participantes han manifestado tener ante la situación de fracaso escolar. La configuración del grupo no responde a una muestra bajo criterios de representatividad estadística, sino a criterios estructurales que identifican particularidades compartidas y relaciones sociales en la vida profesional de las personas participantes, lo que permite cierta homogeneidad social entre los mismos (Callejo, 2001).

Cada una de las sesiones que han conformado el trabajo de la Comisión (un total de seis) ha seguido la misma estructura y procedimiento. A partir de la presentación y exposición de los objetivos propios de cada sesión, y tras una breve contextualización del tema a tratar durante la misma, se establecía una dinámica discursiva entre los miembros del equipo a través de la formulación de preguntas estructuradas, debidamente dirigidas al grupo de trabajo, que permitían la activación de opiniones, análisis y la generación de experiencias. Todas las sesiones finalizaban con una síntesis detallada de los resultados

obtenidos de la discusión llevada a cabo, con la finalidad de determinar un consenso en función de los objetivos tratados.

### 3. Resultados

En este trabajo nos centramos en la detección de los factores de riesgo (personales y contextuales) asociados al fracaso escolar previa contextualización (conocimiento del contexto y de los centros educativos) del entorno social y comunitario en el que se produce. Entendemos que el contexto donde se asientan los centros educativos es un elemento clave y determinante para los resultados obtenidos (Atkinson y Kintrea, 2001).

En esta línea de trabajo, a partir del análisis multidimensional del contexto, que permite conformar o bien determinar los componentes contextuales objeto de análisis, los cuales, por otra parte, se hayan intrínsecamente relacionados, se plantean los principales factores de riesgo del fracaso escolar identificados por el grupo focal de trabajo.

Las dimensiones *física*, *socioeconómico-demográfica*, *organizativa* y *operativa* inciden en las características de los barrios o distritos que conforman la zona norte de Hospitalet de Llobregat (geografía, población residente, recursos, infraestructuras) donde se ubican los centros educativos referentes, e identifican los factores contextuales de riesgo de fracaso o abandono escolar. El análisis de la dimensión *psicosocial* (perfil familiar y socio-emocional del joven alumnado) nos permite identificar los factores personales de riesgo.

#### 3.1 Resultados de los factores contextuales de riesgo de fracaso escolar derivados del análisis de las dimensiones física, socioeconómica-demográfica, organizativa y operativa

La zona norte de la ciudad de Hospitalet dispone de un total de seis centros educativos que imparten ESO (Hospitalet de Llobregat, 2010b), siendo tres de esos centros miembros representantes de la Comisión Pedagógica del proyecto Bellví. Estos centros se ubican en barrios y entornos comunitarios caracterizados por una elevada densidad poblacional, mayoritariamente inmigrante -el 22,7% de la población de la ciudad de Hospitalet procede de países extranjeros (Instituto Nacional de Estadística, 2010)-, con bajos recursos económicos y un índice de pobreza significativo, marcado por una elevada tasa de paro; -la ciudad de Hospitalet registra una tasa de paro del 16,77% (Ayuntamiento de Hospitalet, 2010c)-.

El entorno urbano se caracteriza por calles estrechas, una alta concentración de edificios pequeños y antiguos para la densidad de población existente (barrios con 52.000 habitantes que conviven en un kilómetro cuadrado), escasas zonas verdes y pocos espacios sociales de recreo y reunión (Ayuso, 2007; L'Hospitalet, 2003) donde el colectivo de jóvenes pueda reunirse, relacionarse o practicar deportes, por ejemplo. Como respuesta a esta necesidad de espacios y equipamientos en los barrios ubicados en estos distritos, y en el marco de los planes de entorno de la ciudad, los centros educativos dinamizan iniciativas como los programas de "Patios Abiertos" mediante los que permiten el acceso de los jóvenes a los recintos de recreo de los institutos, durante los fines de semana y la temporada de verano, como lugares de reunión social supervisados por monitores, donde pueden realizar actividades lúdicas y deportivas (IES Margarida Xirgú, 2010).

La insuficiencia de infraestructuras, de recursos del contexto, así como las características poblacionales apuntadas, se transfieren a los centros educativos y a la situación, composición y comportamiento relacional de las familias del alumnado que integra estos centros.

Con relación a las familias, la elevada tasa de paro y de inmigración perfila estructuras familiares complejas, fuertemente desarraigadas (carecen de una red familiar de soporte, ayuda y apoyo; situación estrechamente vinculada y derivada de la propia condición de inmigrante), con un nivel socioeconómico bajo y escasos recursos económicos.

Con relación a los centros, la Comisión destaca las elevadas ratios profesorado-alumnado y el alto índice de alumnado extranjero (con tasas que oscilan entre el 50% y el 70%), aspecto que les confiere características de centros segregados, en coincidencia con el informe del Síndic (2008), así como las dificultades que este alumnado presenta para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La situación descrita deriva en la consecuente demanda, por parte de los centros, de infraestructuras, recursos y servicios de soporte que, aunque existentes (clases de acogida, personal técnico de apoyo o soporte, comisiones de diversidad, personal técnico de integración, etc.), son insuficientes.

Por tanto, los principales factores de riesgo contextuales que la Comisión Pedagógica identifica y asocia al fracaso escolar en los centros educativos de la zona norte de Hospitalet, enfatizan la falta de recursos y de estrategias de actuación e intervención por parte de éstos para hacer frente a una situación problemática, estrechamente vinculada a un contexto externo que repercute y determina tanto su dinámica interna como los resultados obtenidos.

### *3.2 Resultados de los factores personales de riesgo de fracaso escolar derivados del análisis de la dimensión psicosocial*

El perfil psicosocial y emocional del alumnado en riesgo de fracaso escolar se describe en los siguientes términos:

- Jóvenes desmotivados, sin interés ni expectativas con relación a sus procesos de aprendizaje.
- Jóvenes carentes de referentes adultos, con tendencia al *guetismo* social que asocian a situaciones de arraigo familiar en edad adolescente y a la precaria situación económica de la familia (los progenitores pasan muchas horas fuera del hogar, se relacionan poco con sus hijos, que pasan muchas horas solos).
- Jóvenes con falta de hábitos saludables hacia su condición física, que repercute negativamente en su estado de salud física (falta de sueño, alimentación deficitaria o incorrecta, consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias tóxicas).
- Jóvenes con déficit de escolarización y falta de recursos para enfrentarse con éxito a sus procesos de aprendizaje.
- Jóvenes cuya actitud tiende a la evitación.
- Jóvenes con un bajo autoconcepto y autoestima.

Son precisamente estas características del perfil psicosocial y emocional de estos jóvenes los principales factores personales de riesgo asociados al fracaso escolar. Podemos inferir que los factores de riesgo contextuales enfatizan los factores de riesgo personales.

#### 4. Propuestas para la actuación

El análisis contextual pone de manifiesto toda una serie de variables que pueden ser identificadas como potenciales factores de riesgo de fracaso escolar. A partir del análisis de los resultados obtenidos, con relación al contexto socioeducativo, puede apreciarse el paralelismo y vinculación existente con los factores de riesgo identificados por los componentes del grupo focal. De igual manera, se puede establecer un paralelismo con los factores de riesgo señalados en otros trabajos y por otros autores, a los que ya nos referíamos en el apartado introductorio de este trabajo (Benito, 2009; CEE, 2009; CES, 2009; Gabinete de Estudios, 2009; González-Pienda et al., 2000; Hair et al., 2009; Lacasa, 2009; López, 2008; Martínez Otero, 2009; Morris et al., 2007; Nyland et al., 2009; Sedere, 2010).

El contexto resulta una dimensión determinante, especialmente con relación a las exigencias que establece para dar respuesta a sus demandas. Los jóvenes que perciben dificultades significativas para dar una respuesta a las demandas, en este caso, del contexto educativo, terminan en situaciones de fracaso o abandono escolar derivadas de las dificultades adaptativas que presentan en el medio escolar, que se manifiestan en respuestas caracterizadas por un bajo rendimiento, absentismo o conductas disruptivas, entre otras, que, sea como fuere, derivan en consecuencias disciplinarias por parte de la institución escolar y acaban generalizando la caracterización que se hace del perfil de alumnado en riesgo de fracaso académico. Si bien es cierto que muchos de los factores de riesgo personales se asocian a factores fisiológicos y psíquico-emocionales del joven (ya se apuntaba a una alimentación deficitaria, falta de sueño, abuso de sustancias tóxicas que derivan en una falta de atención, motivación o concentración que dificulta su capacidad de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje), es preciso indagar cómo, y en qué medida, las variables exógenas pueden influir y condicionar la situación de riesgo en la que viven que, de alguna manera, los vulnerabiliza. Parece necesario, en función de lo anterior, asumir la necesidad de impulsar enfoques ecológicos que permitan abordar las problemáticas relacionadas con la aparición de factores de riesgo, rechazando la perspectiva tradicional (Edwards, Munford & Serra-Roldan, 2007), entendida como intervención centrada en los alumnos.

El contexto comunitario determina algunos de los factores de riesgo apuntados, pero no debemos obviar que ese mismo contexto se conforma a partir de las interacciones que se establecen entre sus miembros, los que integran los núcleos familiares, así como las instituciones sociales, políticas, económicas y educativas. En esta línea, tanto la familia como el profesorado merecen una especial atención.

El modelo familiar representativo se caracteriza por estar en una situación de vulnerabilidad social y económica, muestra una falta de implicación y refuerzo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos jóvenes. De igual manera, ligado al proceso migratorio de esas familias, muchos de estos jóvenes o alumnos han sido reagrupados en edad adolescente, después de muchos años de desvinculación con sus progenitores, *obligados* a integrarse en un nuevo contexto donde la cultura (y en muchos casos también la lengua) es diferente. En otros casos, las familias de estos jóvenes reagrupados les han creado unas

expectativas ficticias con relación al país de acogida, que no han correspondido con la realidad existente. Esta situación de desajuste puede comportar dificultades en el proceso de adaptación, integración e identificación de estos jóvenes. Muchos de ellos, sintiéndose *discriminados*, tienden al *guetismo* social, a su identificación con las características y valores de determinados grupos sociales (Porzio et al., 2008).

Asimismo, el profesorado, como mediador, también actúa como factor de riesgo en la medida que establezca estereotipos con relación a sus alumnos (una afirmación expresada en los grupos focales), con ideas preconcebidas en relación con sus habilidades sociales (caracterizadas de bajo nivel), su grado de responsabilidad personal (falta de compromiso personal con relación al aprendizaje), su conducta poco autónoma o dependiente y su falta de iniciativa, entre otras. Estas ideas estereotipadas condicionan la relación que se establece con los jóvenes, produciéndose situaciones de discrepancia entre aquello que el alumnado quiere hacer, sabe hacer y puede hacer, y lo que el profesorado cree que el alumno quiere hacer, sabe hacer y puede hacer. Por tanto, las actitudes y concepciones que se proyectan de estos jóvenes por parte de referentes adultos como los profesores, constituyen claros condicionantes de los factores personales de riesgo de fracaso escolar (Dunning, 2003; Hernando et al., 2006; Hogg, 2003).

Este planteamiento obliga a considerar y orientar propuestas de actuación que incidan, minimicen y prevengan, en la medida de lo posible, los factores de riesgo del fracaso escolar identificados en este contexto concreto de actuación. Al respecto, algunas de esas orientaciones para la intervención se concretan en:

- La posibilidad de utilizar el entorno urbano como un recurso educativo orientado al trabajo y adquisición, por parte de estos jóvenes, de competencias de carácter social y ciudadanas, de autonomía e iniciativa, de salud y de interacción con el medio físico.
- Incidir en la dinamización de programas de acompañamiento y de acogida a las familias inmigrantes, así como campañas de integración social que cuenten con los líderes de las diferentes comunidades que integran el entorno comunitario.
- Llevar a cabo procesos de análisis de las causas que pueden dificultar la relación de la familia con el joven, con el propósito de plantear alternativas.
- Analizar los procesos de adaptación al contexto por parte de los jóvenes, llevar a cabo un proceso de detección de necesidades que analice el binomio oferta del contexto – necesidades de los alumnos, y poder ofrecer modelos alternativos que compensen las necesidades frustradas de estos jóvenes.
- Elaborar planes integrales unificados en forma de trabajo real en red entre los centros educativos y los diferentes agentes sociales, lo que exigirá una apertura de los centros educativos.
- Ajustar las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de autonomía de los alumnos para potenciarla.
- Integrar los procesos de mediación en el día a día del proceso de convivencia en el aula y en el propio centro.



- Plantear proyectos de orientación y jornadas de trabajo dirigidas a los alumnos y sus familias, para que aprendan a plantear proyectos de vida, a darse cuenta de la importancia de implicarse en los procesos de aprendizaje con relación a esos proyectos de vida.

El fracaso escolar no sólo debe entenderse en términos de no obtención de una titulación mínima obligatoria, sino más bien como una situación de desajuste detectada en el ámbito educativo que obliga a considerar tanto el contexto en el que se produce, como el perfil cognitivo y socio-emocional de esos jóvenes alumnos, en riesgo de exclusión, que encuentran dificultades para superar las barreras que se interponen en su proceso de aprendizaje y de participación. El fracaso escolar deviene una situación problemática que exige una respuesta, una clara implicación de todos los agentes sociales y educativos partícipes del proceso educativo de esos jóvenes (sirvan de ejemplo centros educativos, administraciones, familias, servicios de apoyo, soporte o mediación). Para ello, es preciso que todos y cada uno de esos agentes implicados sea consciente de la realidad, especialmente de los centros, en la que el fracaso escolar (entendido como una situación problemática) se manifiesta. Detectar, analizar y entender qué factores (contextuales y personales) son considerados de riesgo y desencadenantes del fracaso y abandono escolar (González González, 2005), determinar el porqué se consideran de riesgo esos factores y no otros, es un proceso que vendrá condicionado por el previo conocimiento del contexto, del entorno concreto en el que se da el fenómeno del fracaso y del abandono escolar.

Sólo así, conociendo el contexto y los principales factores de riesgo, tanto contextuales (sociales) como personales, es posible orientar actuaciones de intervención que incidan y prevengan el fracaso o abandono escolar. Todo este proceso va a exigir el despliegue de una red de recursos, de trabajo colaborativo y cooperativo que obligará a la apertura de los centros educativos hacia el exterior, y el acceso de los agentes sociales externos hacia el interior de esos centros.

## 5. A modo de conclusión

Una de las principales necesidades detectadas en torno al fenómeno del fracaso escolar es la de orientar proyectos de prevención e intervención impulsados por los propios centros educativos. La iniciativa debiera ser interna y proyectarse hacia el exterior para exigir el compromiso del resto de agentes socioeducativos. No obstante, una de las principales dificultades, a la que se enfrentan los centros educativos, es la de saber transferir al entorno social sus necesidades y demandas, tal y como apuntan las personas que integran la Comisión Pedagógica de Bellvís. Cuando los canales de comunicación y la relación entre contextos educativos y sociales es complicada o, a veces, incluso inexistente, puede producirse el abandono en el empeño por hacer frente al fenómeno del fracaso o abandono escolar, potenciado por un sistema que no se adapta a las circunstancias personales del alumnado, viniendo definidas y determinadas por factores internos y externos al propio contexto escolar y educativo.

No obstante lo anterior, no podemos olvidar que los sistemas educativos en los estados modernos forman parte del aparato burocrático que, como plantea Westling (2007), puede ser visto desde arriba y se conforma como un sistema de control, o desde abajo, entendiendo que fomenta los derechos y oportunidades individuales, lo que implica perspectivas distintas a la hora de encarar los problemas que aparecen en el ámbito educativo.

Este marco de reflexión nos conduce al planteamiento de alternativas de actuación que tengan como base los procesos de orientación. Planteamos la orientación como la línea de trabajo futura para prevenir e intervenir el fenómeno del fracaso y del abandono escolar. Abogamos por un modelo de orientación flexible, permanente, que aporte al alumnado, a los profesores y al propio centro educativo los recursos necesarios para superar los obstáculos y barreras que pueden aparecer.

## Bibliografía

- ATKINSON, Rowlan y KINTREA, Keith (2001). "Disentangling Area Effects: Evidence from Deprived and Non-deprived Neighbourhoods". *Urban Studies*, 38 (12), 2277-2298. <<http://usj.sagepub.com/content/38/12/2277.full.pdf+html>> [Consulta: abril 2011].
- Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat (2009). *Demografia Anuari Estadístic de la Ciutat de L'Hospitalet 2008* <[http://www.l-h.cat/68457\\_1.aspx?id=1](http://www.l-h.cat/68457_1.aspx?id=1)> [Consulta: abril 2010].
- \_\_\_\_\_ (2010a): *Demografia Anuari Estadístic de la Ciutat de L'Hospitalet 2008* <[http://www.l-h.cat/68457\\_1.aspx?id=1](http://www.l-h.cat/68457_1.aspx?id=1)> [Consulta: abril 2010].
- \_\_\_\_\_ (2010b): *Centres Educatius Curs 2010-2011 de l'Hospitalet* <<http://www.l-h.cat/gdocs/d1641078.pdf>> [Consulta: abril 2010].
- \_\_\_\_\_ (2010c): *Informe mensual de conjuntura de l'Hospitalet. Dades socioeconòmiques, març 2010* <[http://www.e-promocio.com/uploads/documentos/INFORME\\_MENSUAL\\_DE\\_CONJUNTURA\\_Marc\\_2010.pdf.pdf](http://www.e-promocio.com/uploads/documentos/INFORME_MENSUAL_DE_CONJUNTURA_Marc_2010.pdf.pdf) > [Consulta: mayo 2010].
- AYUSO, Gloria (2007). *L'Hospitalet emprende la reforma integral de cinco barrios* <[http://www.elpais.com/articulo/cataluna/L/Hospitalet/emprende/renovacion/integral/barrios/elpepuespcat/20070410elpcat\\_14/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cataluna/L/Hospitalet/emprende/renovacion/integral/barrios/elpepuespcat/20070410elpcat_14/Tes)> [Consulta: abril 2011].
- BENITO, Ana (2009). "La Pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España". *Revista de Educación*, 348, 489-501, Madrid.
- Bisquerra, Rafael. (Coord.) (2004). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRADSHAW, Catherine P., O'BRENNAN, Lindsey M. y MCNEELY, Clea. A. (2008). "Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2009). *Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español correspondiente al curso 2007/2008* <<http://www.educacion.es/cesces/informe-2007-2008/datos/castellano.pdf>> [Consulta: abril 2010].
- Consejo Económico y Social (CES) (2009): *Informe sobre Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: CES <<http://www.ces.es/servlet/noxml?id=CesColContenido%20M01238769492789~S1347628~NInf0109.pdf> > [Consulta: abril 2010].
- DUNNING, David (2003). "The Relation of Self to Social Perception". En M.R. Leary y J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 421-441). New York: The Guilford Press.
- EDWARDS, Oliver W., MUNFORD, Vincent E. y SERRA-ROLDAN, Rut (2007). "A positive Youth development model for students considered at-risk". *School Psychology International*. 28, 29-45.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), Granada, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>> [Consulta: abril 2011].
- Gabinete de Estudios (2009). *Los objetivos educativos de 2010. La situación española*. <[http://www.fe.ccoo.es/estudios/11\\_obj\\_educ.pdf](http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf)> [Consulta: abril 2010].
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Ma. Teresa (2005). "El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), Granada. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56790105.pdf> > [Consulta: abril 2011].

- GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A., NÚÑEZ, José Carlos., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad, ÁLVAREZ, Luis, ROCES, Cristina, GARCÍA, Marta, GONZÁLEZ, Paloma, CABANACH, Ramón G. y VALLE, Antonio (2000). "Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje". *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- HAIR, Elizabeth C., MOORE, Kristin A., LING, Thomson J., McPHEE-BAKER, Cameron y BROWN, Brett V. (2009). "Youth who are "disconnected" and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities". *Child Trends*, 37, 1-8.
- HERNANDO, Ángel, ALONSO, Pilar, LOBATO, Herminia y MONTILLA, Cecilia (2006). *Mejora del autoconcepto/autoestima en la enseñanza secundaria*. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- HOGG, Michael A. (2003). "Social Identity". En M. R., Leary y J. Price, *Handbook of self and identity*. (pp. 462-479). New York: The Guilford Press.
- IES Margarida Xirgú (2010). *Projecte de direcció*. <[http://www.xtec.cat/centres/a8039069/organitzacio/projecte\\_%20direccio\\_rt.pdf](http://www.xtec.cat/centres/a8039069/organitzacio/projecte_%20direccio_rt.pdf)> [Consulta: mayo 2010].
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010). *Estadística: Revisión del Padrón municipal 2009* <<http://www.ine.es>> [Consulta: mayo 2010].
- KOVACS, Karen (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En Álvaro Marchesi y Carlos Hernández, *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, (pp. 51-57). Madrid: Alianza Editorial.
- LACASA, José Manuel (2009). "Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España". *Papeles de la Economía Española*, 119, 99-124.
- L'Hospitalet (2003). *Reforma integral del Samontà, la zona norte de L'Hospitalet*. <[http://www.digital-h.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=61d22dce-c433-4272-8f66-9c0347c398bcygroupId=10919](http://www.digital-h.cat/c/document_library/get_file?uuid=61d22dce-c433-4272-8f66-9c0347c398bcygroupId=10919)> [Consulta: mayo 2010].
- LÓPEZ, Andreu (2008). *Jóvenes en una sociedad cambiante: demografía y transiciones a la vida adulta*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña (2010). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa*. Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas". Santander, 24-26 marzo (en papel).
- MARTÍNEZ OTERO, Valentín (2009). "Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria". *Revista Iberoamericana de educación*, 51, 67-85.
- Ministerio de Educación (2009). *Datos y cifras: Curso escolar 2009 / 2010*. <<http://www.educacion.es/horizontales/prensa/documentos.html>> [Consulta: abril 2010]
- MORRIS, Marian, RUTT, Simon, KENDALL, Lesley y MEHTA, Palak (2007). *Overview and analysis of available datasets on vulnerable groups and the five ECM outcomes: executive summary*. Slough: NFER.
- NYLAND, Chris, FORBES-MEWETT, Helen, MARGINSON, Simon, RAMIA, Gaby, SAWIR, Erlenawati y SMITH, Sharon (2009). "International student-workers in Australia: a new vulnerable workforce". *Journal of Education and Work*, 22 (1), 1-14.
- PORZIO, Laura et al. (2008). *Els Joves a l'Hospitalet de Llobregat. Estils i cultures en escenaris urbans. Informe de investigació*. Grupo Hebe. Grupo Igia y Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat.
- SÁNCHEZ ASÍN, Antonio y BOIX, Josep Lluís (2008). "El alumno con Necesidades Educativas en la ESO ¿Por qué mejora en un Programa de garantía Social?". *Bordón*, 60 (2), 99-112.
- SEDERE, Upali M. (2010). *Towards a stress free education. International perspective*. <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508198.pdf>> [Consulta: abril 2011].
- Síndic (2008). *La segregación escolar en Cataluña. Informe extraordinario Mayo 2008*. <[http://www.terrassa.cat/files/9-4137-fichero/Sindic-Segregacio\\_escolar\\_08.pdf?download=1](http://www.terrassa.cat/files/9-4137-fichero/Sindic-Segregacio_escolar_08.pdf?download=1)> [Consulta: mayo 2010]
- WESTLING ALLODI, Mara (2007). "Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden". *European Journal of Education*, 42(1), 133-146.