

Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares

Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco
Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo hace referencia a los conceptos de fracaso y abandono escolar contextualizados especialmente en la etapa de la educación secundaria obligatoria, donde las características del alumnado adolescente ponen más en riesgo la posibilidad de alcanzar el éxito académico. En este sentido, se hace referencia a factores protectores del fracaso escolar vinculados fundamentalmente a la actuación del profesorado y de la familia y a la necesaria colaboración entre ambos. A este respecto se describen seis áreas de cooperación entre las familias y los centros educativos y los efectos positivos a que dan lugar en el alumnado, profesorado y padres y madres. El artículo presenta también una síntesis metodológica de las investigaciones empíricas consultadas y finaliza con sugerencias de actuación entre las que se incluye la formación del profesorado para trabajar colaborativamente con los padres y madres.

Abstract

Dropping out from compulsory Secondary Schools. Implications for families and schools. This paper refers to school failure and drop out in compulsory secondary schools, where teenagers' personal characteristics might put academic success at risk. School failure protection factors are considered in the paper, especially those related to teachers, families and their partnership. To this respect, six areas of partnerships are described, as well as their positive effects on students, teachers and parents. The paper also includes a methodological analysis of several researches reviewed and ends with some suggestions for action as promoting teachers' training for partnership with families.

Introducción

La adolescencia es una etapa marcada por notables cambios y alteraciones psico-físicas, cognitivas, sexuales, emocionales, sociales, que da paso progresivamente a la adquisición de la autoestima e independencia personal y a la adaptación social. El estilo educativo desarrollado por la familia en esta edad de los hijos es determinante para orientar una adecuada convivencia y la resolución de los posibles conflictos de relación que se produzcan. Los padres y madres suelen reclamar, especialmente en esta etapa de la vida familiar, asesoramiento profesional sobre pautas de educación con sus hijos adolescentes; por ello, es importante poder ofrecerles esta ayuda para que puedan a hacer frente mejor a las situaciones conflictivas y de incertidumbre que se les puedan plantear.

Si al hecho de que el joven adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa educativa a otra (acceso a la educación secundaria obligatoria), se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar y riesgo de abandono del sistema educativo. Partiendo de estas ideas, en este artículo analizamos qué es el fracaso escolar y el riesgo de abandono escolar en la edad adolescente. Destacamos también la importancia de la familia y de fomentar la cooperación entre los padres y madres y los centros educativos para que aúnen sus esfuerzos en propiciar una interacción familiar, rendimientos académicos y convivencia escolar positivos en beneficio de los menores y de todos los agentes de la comunidad educativa. Incluimos también una revisión metodológica de estudios que se han llevado a cabo sobre esta temática.

El fracaso escolar como factor asociado al riesgo de abandono escolar

Las primeras llamadas de atención sobre los elevados porcentajes de alumnado con fracaso escolar comenzaron a surgir en España a finales de los años setenta y principios de los ochenta (Cardoso, 2001 y Herrero, 2001). Esta alarma educativa pronto se extendió al ámbito social, demandándose desde esta esfera actuaciones preventivas y/o paliativas frente a este fenómeno. En la actualidad, y según cifras de la OCDE, el fracaso escolar sigue siendo una realidad amenazante con porcentajes de alumnado en torno al 25% que fracasa en sus estudios o no logra una titulación al finalizar la edu-

cación secundaria obligatoria (Lozano, 2003 y Ramo, 2000). Esta preocupación vivida en la esfera educativa se está extendiendo al ámbito social, al entenderse que esta falta de rendimiento escolar se asocia a un mal funcionamiento del sistema educativo y éste a posibles disfunciones de la sociedad. Marchesi asocia el fracaso escolar (2003, p.8) con:

“Aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios”.

Según esta definición, la expresión “fracaso escolar” designa a aquel alumnado que, o bien no desea finalizar sus estudios de secundaria obligatoria, o bien no alcanza los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas previstas hasta su conclusión y, por ello, no logra obtener el título correspondiente. Esta noción es compartida por otros autores como Sánchez (2001, p.24), quien considera que “el fracaso escolar se identifica generalmente con no alcanzar los niveles terminales mínimos establecidos por cada centro para cada materia o área”.

Algunos autores asignan el mayor peso de la responsabilidad del fracaso al sistema educativo y los centros escolares, evitando así focalizarlo solo en el portador del mismo, el alumnado; así, Aguilar et al. (1998, p.9) consideran que se puede asociar el fracaso escolar con “las situaciones en las que la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o colectivos alcancen los objetivos que se esperaban”. Tratar de entender y explicar este fenómeno se plantea como una necesidad urgente, ya que “la primera consecuencia del fracaso en el alumno es la peligrosa aparición del convencimiento de que el mundo de la cultura no es para ellos” (Sánchez, 2001, p.24).

El fracaso escolar y su relación con el absentismo escolar

Además de lo comentado hasta el momento, la expresión “fracaso escolar” se asocia, por derivarse o influir en ellos, con dos conceptos o realidades igualmente complejas: el absentismo escolar y el riesgo de abandono escolar. Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001, p.27) definen el absentismo escolar como:

“La falta de asistencia continuada a la escuela de un alumn@ en edad de escolarización obligatoria, ya sea por propia voluntad, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres (...) o bien por reiteradas expulsiones de la clase”.

Necesariamente, un alumno que falta reiteradas veces al centro verá mermado su aprovechamiento o rendimiento educativo por desconectarse del ritmo habitual de las clases, de la secuencia de las explicaciones, actividades, evaluaciones e interacciones del aula. A pesar de que son muchos los motivos involuntarios que pueden llevar al alumnado a ausentarse del aula (largos periodos de enfermedad, viajes, necesidad de ayudar económicamente a sus padres –familias de temporeros o profesiones itinerantes–, etc.), el absentismo escolar se asocia preferentemente con aquellos alumnos que faltan a clase por estar desmotivados, porque no les gusta estudiar, porque prefieren estar fuera del centro que en el aula, porque ven más provechoso trabajar que estudiar, etc. La Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias (2002, p.13) ha definido al alumno absentista en su informe sobre el absentismo para el año 2000-2001, como aquel que falta al menos al 25% de las sesiones lectivas en un trimestre. Desde esta entidad se ha efectuado un estudio sobre la frecuencia de absentismo y los rasgos de convivencia en 70 institutos asturianos de ESO, 64 colegios concertados y 8 centros de educación primaria. Dicho estudio ha constatado que los centros escolares que presentan tasas de absentismo más elevadas son aquellos de tamaño medio (3,16% en la ESO) y los de carácter público.

Por otro lado, y en lo relativo al perfil del alumnado absentista, la Universidad de Valencia efectuó en el curso académico 1997-1998 una investigación cuantitativa con la que pretendía conocer el perfil de estos alumnos para diseñar y aplicar posteriormente un programa de reducción de la tasa de absentismo. La muestra seleccionada incluía 121 alumnos absentistas que cursaban 1º, 2º o 3º de la ESO. Al analizar los resultados de esta investigación, Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001, p.34) definieron el perfil del absentista como sigue:

“Es preferentemente varón, tiene una edad de 15-16 años y cursa 3º (de la ESO). Pertenece a una familia de nivel económico medio-bajo, cuya ocupación profesional es de tipo manual (...). No le gusta ir al colegio ni le gustan demasiado sus profesores/las y se aburre en clase, aunque reconoce que estudiar es importante para su futuro”.

Estos mismos investigadores apuntan que el alumno absentista tiene un auto-concepto adecuado sobre sí mismo, si bien un poco bajo en lo referido a las esferas emocionales y académicas. Además, es frecuente que este alumno no asuma responsabilidades ni acate normas, siendo esperable también la manifestación de problemas de comportamiento, atención y razonamiento (Garfaella, Gargallo y Sánchez, 2001).

Por su parte, la Universidad de Guelph (Canadá), efectuó una investigación que planteaba como objetivo prioritario determinar la asociación entre la asistencia del alumno a clase y sus rasgos de personalidad, así como las relaciones que establecía con su familia y con el centro escolar. Para llevar a cabo este estudio, los investigadores Corville-Smith, Ryan, Adams y Dalicandro (1998) seleccionaron una muestra de 54 alumnos de educación secundaria de los cuales 27 eran absentistas y 27 asistentes regulares; llegaron a identificar, validando las conclusiones de Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001), diferencias significativas entre el grupo de alumnos absentistas y el que presentaba asistencia regular al centro en los siguientes aspectos:

“The absenting students scored lower on academic self concept, self-esteem, social competence in the classroom, perceived cohesion in the family, parental acceptance, parental discipline, and perception of school characteristics and school personnel. Absenting students also scored higher than regular attenders on antisocial behaviour in the classroom, perceived parental control, and perceived conflict in the family” (Corville-Smith, Ryan, Adams, y Dalicandro, 1998, p.634).

Según los datos de esta investigación, el alumnado absentista desarrolla, comparativamente con el alumnado no absentista, niveles inferiores de auto-concepto académico, autoestima y competencia social en el aula. Estos autores también han encontrado que el valor que este alumnado otorga al control parental es inferior que el que otorga el alumnado no absentista, que las relaciones familiares son más conflictivas y que el estilo educativo predominante en la familia es el permisivo.

Fracaso, absentismo y abandono escolar

La tendencia de un alumno a desarrollar fracaso y/o absentismo escolar conduce, al final de su proceso, al riesgo de abandono escolar. Evidentemente, si al desinterés por los estudios se suma una mala marcha

académica y bajos rendimientos académicos, es lógico predecir que el alumno acabe por abandonar sus estudios si la situación persiste, centrando sus esfuerzos, probablemente, en conseguir un trabajo. Podemos identificar el abandono escolar como aquella situación -que se produce de forma voluntaria- en la que el alumnado cesa (abandona) su actividad escolar obligatoria en el centro académico antes de la edad que establece el sistema educativo. Relacionando los conceptos de fracaso y abandono escolar, observamos que el efecto derivado de ambos es el mismo: la no consecución del título de Graduado en ESO. Sin embargo, su diferencia radica en que el alumnado con fracaso escolar puede seguir asistiendo al centro aunque no logre dicha titulación; por su parte, el alumnado que abandona el sistema educativo no alcanza la titulación porque se retira de los estudios de forma intencional y voluntaria antes de alcanzar la edad mínima legal exigida para dejar los estudios.

Por tanto, el alumnado en riesgo de abandono escolar manifiesta las siguientes características:

- Absentistas (alumnado que no asiste regularmente ni al centro educativo ni a sus clases).
- Suspenden un número variable pero elevado de asignaturas.
- Tienen alguna dificultad de aprendizaje (discalculia, dislexia, lectoescritura, etc.), de atención y/o concentración o bien necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales de marginación, deprivación sociocultural, etc.
- Muestran comportamientos desadaptados, transgresión de las normas, etc.

Pero, además del alumno, el estudio del fracaso, del absentismo y del riesgo de abandono escolar requiere tener también en cuenta los contextos en que el alumnado interacciona, bien sea la familia, el centro escolar, el grupo de pares o la sociedad en su conjunto. En el siguiente apartado hacemos alusión a algunos de estos ámbitos.

Factores asociados al fracaso escolar

Son numerosos los estudiosos que han tratado de identificar las causas asociadas al fracaso escolar (Aguilar et al., 1998; Asensio, 1994; Balzano, 2002; Del Burgo, 2002; Fullana, 1998; García y Delgado, 1994; Lozano, 2003; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Navarro, 2001; Ramo, 2000;

Sánchez, 2001 y Tomatis, 1996). Tomando como referencia estos y otros estudios, haremos alusión en nuestro análisis al sistema escolar, al centro educativo, al profesorado, al contexto familiar y al alumnado.

El sistema educativo y el centro escolar

El sistema educativo como entidad que recoge las bases y directrices en materia educativa puede contener aspectos que condicionen el fracaso escolar y que habrán de revisarse, tal como apunta Marchesi (2003), en:

- La normativa legal que acompaña y delimita las actuaciones educativas guía.
- Las bases epistemológicas que justifican ese sistema y que confieren coherencia al quehacer pedagógico diario. En nuestro caso, se entiende la formación como un medio a través del que conseguir el desarrollo integral de los sujetos.
- La planificación y diseño curriculares que se estipulen para cada una de las diferentes etapas y ciclos educativos.

También se ha de analizar la influencia que puede tener el centro escolar. A este respecto, Marchesi y Pérez (2003, p.41) destacan que la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa:

“Los principales factores responsables de la <<eficacia de las escuelas>> son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela”.

El papel del profesorado ante el fracaso escolar

Dentro de este punto, y en relación con el desempeño profesional, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han observado en un estudio realizado con 2.519 padres, madres o tutores de alumnado de Primaria y ESO, que el 67% de las familias otorga a la preparación de los docentes un nivel muy o bastante elevado, existiendo un 80% de padres y madres que consideran que el tutor se ocupa atentamente de sus alumnos. En este estudio se advierte una relación directa entre rendimiento académico de los hijos y percepción de valía profesional en los docentes, de modo que cuanto mejores son los rendimientos edu-

cativos del alumno (menos asignaturas suspensas), mejor es la valoración que las familias hacen del profesorado. Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Martínez González, Pereira González y Corral Blanco (1998) en un estudio realizado en Asturias en el que participaron 328 madres y padres con hijos en edades comprendidas desde los tres a los dieciocho años. En este estudio, el 73.2% de la muestra consideró que el profesorado es muy amable y comunicativo con los padres y madres, pero este porcentaje de valoración positiva disminuyó al 57.9% al considerar el grado en que el profesorado se ocupa de ayudar a los alumnos que tienen dificultades para aprender. Por otro lado, según datos aportados por el Instituto IDEA (2001; citado por Del Burgo, 2002), el 55.4% del profesorado asocia el fracaso escolar con poco esfuerzo del alumno, con baja colaboración de las familias (17.1%), con que los docentes no adaptan las enseñanzas a las necesidades de este alumnado (11.8%) y con contenidos poco interesantes (10.2%). Por su parte, las familias atribuyen como causas del fracaso escolar al poco esfuerzo del alumno (43.2%) y al hecho de que el profesorado no adapte sus enseñanzas (Del Burgo, 2002). Parece conveniente analizar también la capacitación y formación profesional del profesorado (Consejo de la Juventud, 1998), su estilo de comunicación e interacción con el alumnado (Ravn, 2003) y las expectativas que desarrollan hacia sus alumnos y hacia los rendimientos escolares de éstos.

La importancia de la familia ante el fracaso escolar

Cada unidad familiar tiene unas características asociadas a su estructura (nuclear, monoparental, reconstituida, etc.), a la naturaleza de las relaciones que tienen lugar en su seno (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) o a la asunción y distribución de roles, etc., que la hacen diferente del resto. En todo caso, es de esperar que el contexto familiar promueva el desarrollo óptimo de los hijos, dada su influencia educativa como agente de socialización (Torío López, 2004), y fomente en ellos una actitud positiva hacia el estudio (Asensio, 1994; Marjoribanks, 2003). A este respecto, Broc (2000) constató en una investigación efectuada con 120 alumnos de la ESO, que las dos variables que mayor peso predictivo tienen sobre la autoestima global del joven son la apariencia externa (con valores de R múltiple de 0.6721) y el apoyo total que reciben por parte de sus padres, madres, compañeros y profesorado (R múltiple de 0.7268).

Por otra parte, la clase social y niveles de estudios de los padres y madres también pueden ser factores condicionantes del fracaso escolar. La pertenencia a una u otra clase social queda determinada, sobre todo, por el nivel de estudios y la profesión que desempeñen los padres y madres, así

como por el nivel de ingresos que perciba la unidad familiar en su conjunto. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han mostrado que existe una relación directa entre la clase social y la adquisición de recursos como libros de consulta, ordenador, etc. Estos mismos autores han constatado en su investigación sobre la implicación de la familia en la educación de sus hijos que cuanto mayor es el nivel educativo de los padres y madres, menor es la cantidad de asignaturas que suspenden sus hijos. De hecho, el 76% del alumnado cuyos padres y madres poseen estudios universitarios aprueban todas las asignaturas y solamente el 36% del alumnado cuyas familias tienen estudios primarios incompletos logra aprobar todo.

Por otro lado, en una investigación desarrollada por Balzano (2002) en relación con las construcciones culturales y sociales sobre el éxito y el fracaso escolar (N=110 padres/madres de alumnado de entre 11 y 13 años) se constata que independientemente de la clase social (alta o baja), los padres y madres atribuyen el fracaso escolar a factores que tienen que ver con lo que sucede en la propia familia (defendido por el 73% de la clase alta y por el 80% de la baja), con factores propios del niño (66% clase baja y 67% clase alta) y finalmente con factores escolares (considerado por el 55% de las familias de clase alta y por el 24% de clase baja). Esta misma autora llegó a la conclusión de que las familias de “estamentos altos” prestan más atención a la inteligencia y esfuerzo de su hijo ($Md^1=1.07$ y 3.29) que los padres y madres de estamentos inferiores ($Md=0.42$ y 3.06 respectivamente). Además, los primeros (nivel alto) conceden más valor al ambiente escolar y a la competencia de los docentes en relación con el éxito escolar de sus hijos ($Md=2.29$ y 3.09 respectivamente frente a $Md=1.33$ y 2.55 en el nivel bajo).

El alumnado con fracaso escolar

En relación al alumnado es importante analizar, entre otros aspectos, los rasgos de personalidad y su nivel de autoestima ya que:

“El estudio de la autoestima suscita un creciente interés como consecuencia de su relación con variables tales como el rendimiento académico, el ajuste escolar y la integración social de los alumnos” (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001, p.50).

También las atribuciones juegan un papel relevante en el éxito escolar, tal como ponen de manifiesto Cerezo y Casanova (2004, p.103) en una investigación sobre género y motivación académica en la ESO (N=521);

observan que existen diferencias significativas en las atribuciones que hacen los chicos acerca del éxito y fracaso en relación con causas como la suerte, el profesorado, la falta de esfuerzo o la baja capacidad.

Otra investigación desarrollada por Lozano (2003) en cuatro institutos de ESO de Almería (N=1178 alumnos) ha constatado que la variable “entorno académico” influye en el rendimiento del alumnado, de modo que éste se verá afectado por las relaciones con la familia y con los adultos, así como por los vínculos sociales en clase y por la amistad. En este estudio la edad aparece también como variable asociada a cambios afectivo-motivacionales, sucediendo que “a medida que los alumnos se hacen mayores disminuye la puntuación observada en el entorno académico, motivación académica y apoyo social percibido por el alumno” (Lozano, 2003, p.55).

Otro de los aspectos a estudiar en el alumnado son las estrategias de aprendizaje que emplea. Así, en el estudio de Cerezo y Casanova (2004), se constata que las chicas (N=284) utilizan más estrategias (media=50.58) de procesamiento de la información (atención global y selectiva, relación entre conocimientos nuevos y los ya poseídos, etc.) que los chicos (media=41.38). Además, éstas desarrollan más estrategias de autoevaluación (media de 38.37 frente a una media de 32.86 en el caso de los chicos, N=236). Este uso desigual de las estrategias de aprendizaje asociado al sexo influirá en el rendimiento educativo, ya que de acuerdo con los resultados del estudio de Pérez-Díaz et al. (2001), el 57% de las chicas que cursan secundaria no suspendieron ninguna asignatura en la última evaluación, mientras que sólo un 38% de chicos se encuentran en esta misma situación.

Factores protectores del fracaso escolar

Algunos factores descritos por Fullana (1998) como protectores del fracaso escolar fueron identificados en una investigación basada en el estudio de casos, en la que seleccionando jóvenes de centros tutelados trató de averiguar qué circunstancias podían explicar que tuviesen rendimientos académicos positivos y una adaptación social adecuada, a pesar de las experiencias negativas familiares, personales y sociales vividas previamente. Los factores que considera Fullana (1998) son:

- *Aspectos actitudinales.* Entre estos destaca la autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de unas expectativas positivas hacia el centro escolar, etc.

- *Aspectos cognitivos*. Se incluyen aquí la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.
- *Aspectos afectivos*. El alumnado que manifiesta una estabilidad emocional destacada, una capacidad de empatía y unas buenas interacciones con los otros será más capaz de afrontar con éxito su proceso educativo.
- *Aspectos vinculados a la familia y al entorno social*. El papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos se expresa, entre otras formas, a través del apoyo escolar que les prestan, de las expectativas académicas que desarrollan hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico. Por su parte, este éxito educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

La cooperación entre las familias y los centros docentes

Teniendo en cuenta los altos índices de fracaso escolar en la etapa de educación secundaria, los episodios violentos en los centros o la complejidad inherente a la configuración de la personalidad del adolescente, parece necesario y conveniente fomentar la cooperación entre las familias y los centros educativos como principales agentes de socialización de los menores (Tschorne, Villalta y Torrente, 1992 y Kñallinsky, 1999; Davies, 2005; Redding, 2005). Las familias pueden proporcionar a los centros información sobre sí mismas y sobre sus hijos, que puede estar asociada a los bajos rendimientos académicos, a deseos de abandonar el sistema educativo, a problemas comportamentales, etc.; así, por ejemplo, los padres y madres pueden informar al profesorado acerca de los intereses profesionales de los jóvenes, amistades, motivaciones, frustraciones, esfuerzo en el estudio, expectativas educativas, desarrollo físico, disponibilidad de recursos económicos y educativos en el hogar, situación laboral de los progenitores, clima convivencial, etc., que les ayudará a entender y asesorar mejor a sus alumnos en su proceso educativo.

Se plantea, por tanto, la necesidad de que padres y madres y profesorado reflexionen juntos sobre las necesidades de cooperación entre ambos. Martínez González (2000) ha constatado empíricamente en un estudio realizado con 304 padres y madres, 20 profesores y 356 alumnos de entre 12 y 14 años, que las familias y el profesorado perciben necesario dialogar más sobre situaciones educativas que afectan a ambos, sobre objetivos educativos hacia los menores y sobre la adquisición de estrategias de habilidades sociales y de comunicación con los hijos.

Áreas de cooperación entre las familias y el centro escolar

En un estudio llevado a cabo por Martínez González, Pereira, Rodríguez, Peña, Martínez, García, Donaire, Álvarez y Casielles (2000) en centros docentes siguiendo la metodología de investigación-acción cooperativa y utilizando grupos de discusión, observación, entrevistas y cuestionarios, las autoras constataron la validez de las seis áreas o modalidades de cooperación entre los padres y madres y el centro educativo definidas por Epstein, Coates, Clark, Sandres y Simon (1997) para dinamizar las relaciones entre las familias y los centros escolares. Estas áreas son las siguientes (Martínez González, 1992; Martínez González y San Fabián, 2002):

Área I: El centro como fuente de ayuda a las familias. Dentro de esta categoría se incluyen las tutorías para padres y madres, la información sobre recursos educativos y personales que existen en el centro, la creación de escuelas de padres y madres, información sobre el proyecto educativo de centro, planes de asignaturas, horarios, etc.

Área II: La familia como fuente de ayuda al centro. Este área comprende, entre otras, actividades que permiten a las familias proporcionar al profesorado información sobre el desarrollo físico, afectivo, social y/o motivacional de sus hijos, datos con los que se pueden efectuar diagnósticos paliativos o preventivos de bajos rendimientos, problemas conductuales, etc.

Área III: Colaboración de los padres y madres en el centro. Esta colaboración que prestan las familias se suele manifestar más en las actividades extraescolares, celebraciones en los centros, viajes de fin de curso, visitas culturales, etc.

Área IV: Implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa. Se consideran aquí las consultas de la familia al profesorado sobre la marcha académica de sus hijos, la orientación sobre hábitos de estudios a seguir por los hijos en casa, el apoyo diario en los estudios (revisión de libretas, preguntar lecciones, proporcionar explicaciones, consultas bibliográficas), etc.

Área V: Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro. Dentro de este área se incluye la asistencia de representantes de padres y madres al consejo escolar (González Granda, 2004) o a otras reuniones del centro, la pertenencia a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, etc.

Área VI: Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias. Igualmente necesaria se plantea la colaboración del centro y las familias con otras entidades sociales que existan en el entorno comunitario para complementar la oferta educativa de los centros en mate-

rias transversales como educación para la salud, prevención del consumo de drogas, educación vial, etc.: centros de salud, universidad, policía local, etc.

Tomando en consideración el estudio de estas seis áreas, Martínez González (1992) ha señalado algunos de los efectos positivos derivados de su implementación en los centros:

- *Efectos en el alumnado*: Incremento del rendimiento escolar, del nivel intelectual, de las competencias lingüísticas, de la motivación ante el estudio y mejora de los comportamientos.
- *Efectos en la familia*: Elevación de las expectativas educativas y profesionales de los padres hacia los hijos e intento de progresar culturalmente para ofrecerles ayuda de mayor calidad. También se destaca una mejor actitud hacia el profesorado y mayor implicación en la organización y realización de iniciativas que promueve el centro. Las investigaciones realizadas por Martínez González (1992, 1994 y 2000) han constatado que son las madres, más que los padres, quienes participan en las actividades de colaboración en los centros. Esto puede deberse a que tradicionalmente las madres han estado más involucradas que los padres en la educación de sus hijos por desempeñar éstos trabajos fuera del hogar. Esta implicación materna en los centros educativos es relevante para el rendimiento escolar de los hijos, tal como señala Brooks (2003, p.496) tras realizar una investigación cualitativa basada en el estudio de caso de 15 alumnos absentistas:

“The degree of congruence between the <<mothering practices>> of different social classes and the dominant culture of schools has a strong bearing on the likelihood of educational success”.

- *Efectos en el profesorado*: Mejoran sus actitudes hacia las familias y la frecuencia y calidad de los contactos con éstas. También incrementa su motivación para ejercer su labor educativa con los alumnos.

Investigaciones desarrolladas sobre el fracaso escolar y la cooperación familia-centro educativo

Como síntesis de lo comentado hasta el momento, se ofrece un resumen metodológico de investigaciones desarrolladas sobre el fracaso escolar y la cooperación entre las familias y los centros escolares, en el que se destacan los autores, las temáticas de investigación, muestras, metodología, variables, instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis de datos

Tabla 1. *Investigaciones sobre el fracaso escolar y la cooperación familia-centro educativo*

| CRITERIOS DE ANÁLISIS | RELACIÓN DE INVESTIGACIONES | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| Autores y año | Cerezo y Casanova (2004) | Lozano Díaz, A. (2003) | Dirección General de Ordenación Académica de Asturias (2002) | Balzano, S. (2002) | Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001) |
| Temática de investigación | Diferencias de género en la motivación académica en la ESO | Influencia de factores personales, académicos y familiares en el fracaso escolar | Informe sobre el absentismo escolar y la convivencia en el Principado de Asturias | Construcciones culturales sobre el éxito y fracaso escolar | Estrategias de reducción del fracaso escolar en la ESO |
| Muestra | 521 alumnos de 2º de ESO | 1178 alumnos de cuatro institutos de la ESO | 70 institutos de ESO, 64 colegios concertados y 8 centros de educación básica | 110 padres y madres de alumnos entre 11 y 13 años | 121 alumnos absentistas que cursaban sus estudios entre 1º y 3º de la ESO |
| Metodología | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva | Descriptiva | Experimental, descriptiva |
| Variables | Autoconcepto académico Atribuciones Estrategias de aprendizaje | -Variables personales: autoconcepto y motivación -Variables escolares: profesores, iguales -Variables sociofamiliares | -Frecuencia del alumnado absentista -Rasgos de convivencia en los centros -Imposición de sanciones | Inteligencia, esfuerzo, comportamiento del alumnado... Implicación de la familia | -Valoración personal -Asistencia a clase -Calificación obtenida -Normas de convivencia, etc. |
| Instrumentos de recogida de información | Diferentes Cuestionarios: AFA, MAPE-II, EMA-II y LASSI | Adaptación del cuestionario TAMAI (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil) Medidas diversas del fracaso escolar | -Registros diarios de ausencias a clase elaborados por el profesorado -Recopilación de episodios conflictivos y correcciones adoptadas | Encuestas (variables cuantitativas y cualitativas) | -Test de Raven Escala AFA de autoconcepto -Cuestionario de personalidad CPQ -Prueba de niveles curriculares -Cuestionario para el alumnado y tutores |
| Análisis de datos | Análisis estadístico: t Student, Paquete estadístico Statistica 6.0 | -Análisis estadísticos descriptivos -Análisis de regresión Análisis simples y múltiples de varianza | Vaciado de los diferentes registros y parrilladas proporcionadas por el profesorado | -Programa estadístico SPSS -Análisis de contenido | Análisis estadísticos: SPSS |

| CRITERIOS DE ANÁLISIS | RELACIÓN DE INVESTIGACIONES | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| Autores y año | Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) | Broc Caverro, M.A. (2000) | Martínez González, R.A. et al. (2000) | Fullana Noell, J. (1998) | Corville-Smith, A.Ryan, R.Adams y Dalicandro (1998) | Martínez González, R.A. (1994) |
| Temática de investigación | Implicación de la familia en la educación de sus hijos | Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en la ESO | Dinamización de las relaciones entre familia y centro a través de la formación del profesorado | Factores protectores ante el fracaso escolar | Influencia de los factores personales, familiares y escolares en el absentismo escolar | Implicación de la familia en la educación formal de sus hijos |
| Muestra | -2519 padres, madres o tutores de alumnado de Primaria y ESO -17 padres y madres distribuidos en dos grupos de discusión | 120 alumnos de 4º ESO | 4 centros escolares | Jóvenes de centros tutelados | 54 estudiantes de la ESO (27 de ellos absentistas) | -210 padres y madres -210 hijos respectivos de centros públicos |
| Metodología | Descriptiva-diferencial | Descriptiva | Investigación-acción cooperativa | Estudio de casos | Descriptiva | Expost-facto, descriptiva y comparativa por encuesta |
| Variables | -Rendimiento escolar -Disciplina -Expectativas educativas -Recursos educativos y culturales -Ayuda en las tareas, etc. | -Autoestima -Rendimiento -Ambiente -Materias | Factores que inciden en la participación, efectos y necesidades de cooperación en la comunidad educativa | Autoestima, motivación, esfuerzo... | -Disciplina y control parentales -Auto-concepto y autoestima -Percepciones escolares | Intereses, actitudes y expectativas que los padres desarrollan hacia sus hijos |
| Instrumentos de recogida de información | -Entrevista estructurada realizada por vía telefónica -Grupos de discusión integrados por padres y madres | -Diversos cuestionarios: Self Perceptions for adolescents, Social Support scale for Children, etc -Inventario de Hábitos de Estudios | -Grupos de discusión -Observación participante -Documentos Institucionales de los centros -Entrevistas y cuestionarios para familias y alumnado | Entrevista semiestructurada para cada caso | Cuestionarios como -Brookover self-concept of academic ability scale -Family Environment Scale | Cuestionarios y entrevistas individuales a familias |
| Análisis de datos | -Análisis estadísticos, correlacionales -Análisis de contenido de lo trabajado en los grupos de discusión | Técnicas de análisis correlacional y basadas en el BMDP | Técnicas cualitativas: análisis de contenido, observaciones y dinámicas de grupos | Análisis de contenido | Análisis estadísticos, regresiones y contingencias | Análisis estadísticos y de contenido |

Algunos apuntes metodológicos en relación con las investigaciones reseñadas

A continuación se describen las características metodológicas fundamentales de las investigaciones analizadas.

Las *temáticas de estudio* versan sobre el fracaso y el absentismo escolar tomando en consideración factores académicos, personales y familiares. Algunas investigaciones destacan la importancia de las construcciones culturales que desarrolla el alumnado con respecto a su éxito y fracaso escolar y las diferencias de género en la motivación académica del alumnado de educación secundaria obligatoria. Esta construcción está también asociada al autoconcepto, autoestima y rendimiento académico obtenido. Otros estudios proponen algunas estrategias para reducir el fracaso escolar y para prevenirlo (factores protectores) y algunos otros informan sobre la relevancia y los efectos positivos que se derivan del fomento de la cooperación entre las familias y los centros escolares.

Las *muestras* seleccionadas en las investigaciones están compuestas tanto por alumnado adolescente, como por familias y profesorado, siendo este hecho importante puesto que estudian el fracaso escolar desde una triple perspectiva.

La *metodología de investigación* más utilizada es la descriptiva, aunque algunos estudios han sido desarrollados a través de la investigación-acción y el estudio de casos, lo que indica que el fracaso escolar y cooperación familia-centro son estudiados desde perspectivas metodológicas complementarias. Los *instrumentos de recogida de información* más utilizados son los cuestionarios, las entrevistas y la observación. Dependiendo de las temáticas analizadas en algunos estudios, se han seleccionado cuestionarios existentes en el mercado con los que evaluar diferentes aspectos como aptitudes, creencias, rendimiento, etc. Los *procedimientos de análisis de datos* empleados parten en su mayoría del programa estadístico SPSS (análisis descriptivos, correlacionales, predictivos, etc.), pero también se incluyen análisis cualitativos de contenido. Las *variables de estudio* analizadas por la mayoría de las investigaciones son el rendimiento, expectativas educativas, implicación de la familia en las tareas de aprendizaje, autoestima y autoconcepto, motivación, convivencia y valoración del profesorado.

Conclusiones y sugerencias finales

A lo largo del artículo hemos analizado en qué consisten el fracaso y el riesgo de abandono escolar, así como algunos factores asociados a los mis-

mos. Ambos fenómenos son sumamente complejos y resulta imprescindible estudiar los ámbitos que afectan al desarrollo del alumno y al contexto familiar y escolar (profesorado, sistema educativo, etc.). Así lo entiende Gil (1999, pp.1-2) al manifestar que:

“No resulta posible hablar de calidad educativa mientras desde todas las instancias no se hagan esfuerzos por entender que el fracaso escolar no sólo pone de manifiesto el rendimiento del alumno, sino que supone también una señal de éxito o fracaso del propio sistema y de la política educativa en general”.

Esta consideración es relevante porque indica la urgencia de que se lleven a cabo análisis político-educativos a nivel nacional e internacional sobre un fenómeno que lleva a muchos jóvenes a abandonar el sistema educativo sin una preparación imprescindible para poder acceder al mercado laboral y para adquirir un desarrollo integral óptimo.

Por otro lado, las diversas áreas de cooperación entre las familias y los centros escolares sugeridas permiten encauzar actividades que optimicen las interacciones cotidianas que tienen lugar en ambos ambientes en beneficio de los menores. Tomando en consideración los efectos positivos que se derivan de esta cooperación en el alumnado, madres y padres y profesorado, parece conveniente sugerir que los centros incorporen y desarrollen actividades en las que las madres y padres puedan colaborar más estrechamente con el profesorado y con otras entidades comunitarias a fin de aunar objetivos educativos y rentabilizar mejor los esfuerzos y recursos invertidos en la formación de los menores. A este respecto cabe destacar también la necesidad de promover la formación del profesorado en estrategias de comunicación y colaboración con las familias y con otros agentes educativos y comunitarios.

Referencias

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M. L., Camacho, S., Gómez, I. M., González, P., González, C. y Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid, Narcea.
- Asensio, J. M^a. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona, Grupo Editorial CEAC.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.

- Brooks, R. (2003). "My mum would be as pleased as punch if I actually went, but my dad seems a bit more particular about it": paternal involvement in young people's higher education choices. *British Research Journal*, 30 (4), 495-513.
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Cardoso, H.A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (1), 97-112.
- Consejo de la Juventud de España. (1998). *Jornadas sobre fracaso escolar*. Madrid, Consejo de la Juventud de España.
- Corville-Smith, J. A., Ryan, B. R., Adams, G. y Dalicandro, T. (1998). Distinguishing Absentee Students from Regular Attendees: The Combined influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence* 27 (5), 629-664.
- Davies, D. (2005). Crossing barriers: Lessons from 25 years of Institute for Responsive Education (IRE)'s international studies and projects. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.), *Family-School-Community Partnerships merging into Social Development*. 503-523. Oviedo, Grupo SM.
- Del Burgo, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid, Acento Editorial.
- Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional del Gobierno del Principado de Asturias (2002). *Informe sobre el absentismo y la convivencia en la educación secundaria de Asturias*. Recuperado el 25 de noviembre de 2004 de www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe_absentismo.pdf
- Epstein, J.L., Coates, L., Clark, K., Sandres, M. y Simon, B. (1997). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, Ca, Corwin Press, Inc.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70.
- García, J. y Delgado, F. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y las alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid, Editorial Popular.
- Garfaella, P.R., Gargallo L., B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27- 36.
- Gil, P. (1999). *Algunas aclaraciones actuales sobre el fracaso escolar*. Recuperado el 18 de diciembre de 2004 de <http://www.entornosocial.es/>
- González Granda, J.F. (2004). Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante. *Aula Abierta*, 84, 39-62.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso esco-

- lar en la educación Secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Recuperado el 22 de marzo de 2004 de <http://www.fundacionalalternativas.com/fundacion/publicaciones/elfracasoescolarenspaa/docsfinallaboratorio112003.pdf>.
- Marchesi, Á., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid, Alianza Editorial.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adults's enrolment in Australian Universities, *Aula Abierta*, 82, 147-159.
- Martínez González, R.A. (1992). Exploración diagnóstica de las necesidades de cooperación entre familia y centro escolar, *Entemu*, 63-80. Gijón, Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Martínez González, R.A. (1994). Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, 1992*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez González, R.A. (2000). Partenariado familia-centro escolar a través de la metodología de investigación-acción. En A. M. Fontaine, (Ed.). *Parcería familia-escola e desenvolvimento da crianca* (pp. 303-319). Oporto, Universidade do Porto.
- Martínez González, R.A. y San Fabián, J.L. (2002). "Autoevaluación de la cultura participativa del centro". *Organización y Gestión Educativa*, 4, 21-28.
- Martínez González, R.A., Pereira González, M. y Corral Blanco, N. (1998). *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados*. Informe de Investigación, Ayuntamiento de Gijón.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, Síntesis.
- Navarro, N. (2001). La falta de apego hacia y desde la escuela, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 45-50.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- Ravn, B. (2003). The cultural context of children's learning and identity in England, France and Denmark, *Aula Abierta*, 82, 27-50.
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo, Grupo SM.

- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26.
- Tomatis, A. (1996). *El fracaso escolar*. Barcelona, Biblária.
- Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad, *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Tschorne, P., Villalta, M. y Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Paidós.

Nota

- ¹ Análisis de diferencias entre muestras (Kruskall-Wallis) , Md= cálculo estadístico de la mediana