

El fracaso escolar en España

Alvaro Marchesi Ullastres

Documento de trabajo 11/2003



Alvaro Marchesi Ullastres

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido también profesor de las Universidades Autónoma de Madrid, La Laguna y Salamanca.

Director General y Secretario de Estado de Educación de 1986 a 1996.

Entre sus publicaciones hay que señalar libros recientes tales como Controversias en la educación española. (Madrid. Alianza. 2000); La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica (con Elena Martín). Madrid: Alianza: 2001; El fracaso escolar. Perspectiva internacional (junto con Carlos Hernández Gil). Madrid. Alianza. 2003.

Ninguna parte ni la totalidad de este documento puede ser reproducida, grabada o transmitida en forma alguna ni por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de la Fundación Alternativas

© Fundación Alternativas

© Alvaro Marchesi Ullastres

ISBN: 84-96204-08-1

Depósito Legal: M-20225-2003

Contenido

Resumen Ejecutivo	5
1 El significado del Fracaso Escolar	7
1.1 La búsqueda del significado adecuado	7
1.2 Sociedad del conocimiento, desarrollo tecnológico, mercado de trabajo, nuevas generaciones, cohesión social y fracaso escolar	8
1.3 Los datos disponibles	11
2 La interpretación del fracaso escolar	13
2.1 Un modelo multinivel	13
2.2 La influencia del contexto sociocultural	15
2.3 La influencia del contexto familiar	17
2.4 La influencia del contexto educativo	19
• El gasto público	20
• El tiempo de aprendizaje	21
• La flexibilidad organizativa y curricular	22
• Estilo de enseñanza y formación de los profesores	22
2.5 La disposición del alumno	24
3 Dieciséis propuestas para reducir el fracaso escolar	25
3.1 Centros públicos atractivos	26
• El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos (1)	26
• Centros públicos atractivos para todos los sectores sociales (2)	27
3.2 La prevención del fracaso escolar	29
• Apoyo especial en la Educación Primaria a los alumnos con dificultades de aprendizaje (3)	29
• Una comunidad de lectores (4)	30
• Apoyo para que los alumnos realicen las tareas extraescolares (5)	31
• Desdobles, agrupamientos flexibles y ordenadores para recuperar a los alumnos desmotivados (6)	32
• Autonomía de los centros y negociación de las soluciones (7)	33
3.3 Nuevas formas de colaboración	34
• Nuevos colaboradores en la acción educativa (8)	34
• La formación y la participación de los padres (9)	35
• Redes de centros para intercambiar experiencias y apoyo (10)	36
3.4 Apoyo a los profesores	37
• Cambiar la formación inicial de los profesores de secundaria (11)	37
• Un nuevo estilo de enseñanza (12)	38
• La reorganización del tiempo de los profesores(13)	38

3.5	Intervención extraordinaria	39
	• Desarrollo de programas de intervención extraordinarios (14)	39
3.6	El compromiso de la sociedad	41
	• Los alumnos que finalmente fracasan: la responsabilidad de la sociedad (15)	41
	• El mensaje social: todos pueden aprender (16)	42
	Bibliografía	44
	Índice de Cuadros, Gráficos y Tablas	45

El fracaso escolar en España

Álvaro Marchesi Ullastres

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación
Ex Secretario de Estado de Educación

El informe se desarrolla con dos objetivos principales. El primero, abordar la comprensión del fracaso escolar desde una perspectiva multidimensional y proporcionar los datos disponibles que avalan esta orientación, comprobando de esta forma la insuficiencia de las orientaciones basadas en un único factor. El segundo, apuntar un conjunto de propuestas coherentes con esta visión que puedan contribuir a reducir con garantías de éxito el fracaso escolar en España.

El análisis y la interpretación del fracaso escolar se realiza desde un modelo de niveles múltiples, formado por seis niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. En cada uno de los niveles se han incluido los indicadores específicos que se consideran más relevantes: contexto económico y social, dedicación y expectativas de las familias, gasto público en educación, tiempo de enseñanza, organización y funcionamiento de los centros docentes, estilo de enseñanza de los profesores e interés de los alumnos.

A lo largo del texto se analiza la influencia de los diferentes niveles y se incluyen algunos datos para ejemplificar y fundamentar la reflexión. Entre los más relevantes cabe destacar el porcentaje de alumnos de cada contexto sociocultural que participan en los programas de Garantía Social, los resultados de los alumnos en el área de Ciencias Sociales a lo largo de la ESO, el nivel de estudios de la población española en comparación con la de otros países de la OCDE, el porcentaje de población activa que ha completado estudios postobligatorios y la tasa de graduados en educación postobligatoria por Comunidades Autónomas, el tiempo de enseñanza, la utilización de los recursos de las escuelas y la percepción de la comunidad educativa sobre el interés y la motivación para el aprendizaje de los alumnos.

A partir de estos análisis, se presentan dieciséis propuestas para reducir el fracaso escolar de acuerdo con las causas anteriormente expuestas. Las propuestas se han agrupado en seis ámbitos: centros públicos atractivos, prevención del fracaso escolar,

nuevas formas de colaboración, apoyo a los profesores, intervención extraordinaria y compromiso de la sociedad. Las iniciativas que se contemplan parten del supuesto de que los cambios son siempre lentos y que no hay soluciones mágicas ni atajos ventajosos. Por el contrario, aquellos cambios que tienen en cuenta todos los factores responsables del fracaso de los alumnos, que se articulan en un proyecto coherente e integral, que se mantienen a lo largo de varios años con las adaptaciones que la experiencia va aconsejando, y que no solo establecen como criterio de valoración el progreso de los alumnos sino también la satisfacción profesional de los docentes y el respaldo global de la sociedad, tienen muchas más probabilidades de tener éxito.

Las medidas que se proponen son las siguientes:

- El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos; el apoyo a los centros públicos para que desarrollen proyectos educativos que sean atractivos a todos los sectores sociales.
- El refuerzo a la Educación Primaria para que se atienda de forma individualizada a los alumnos con dificultades de aprendizaje; el estímulo a todos los sectores de la comunidad educativa para que disfruten de la lectura; la apertura de los centros y la dotación de personal cualificado para que ayuden a los alumnos a que realicen las tareas extraescolares; la ampliación de iniciativas metodológicas y organizativas para recuperar a los alumnos desmotivados; el incremento de la autonomía de los centros y el apoyo de la Administración para el desarrollo de proyectos educativos propios.
- La búsqueda de nuevos colaboradores que participen en la acción educativa; la formación de los padres; el apoyo a los centros para que se incorporen a redes conjuntas para intercambiar experiencias y soluciones.
- La transformación de la formación inicial de los profesores de secundaria; la importancia de que los profesores desarrollen un nuevo estilo de enseñanza; la reorganización del tiempo de los profesores.
- El desarrollo de programas de intervención extraordinarios en los centros en los que sus condiciones estructurales hacen difícil un funcionamiento satisfactorio.
- La implicación de las instituciones sociales para ofrecer vías de inserción laboral y de estímulo para que sigan aprendiendo los alumnos que no obtienen el título de la educación básica; y la valoración por parte de la sociedad de que es posible reducir el fracaso escolar y de que es necesario un esfuerzo colectivo para conseguir que todos los alumnos aprendan.

1. El significado del Fracaso Escolar

1.1 La búsqueda del significado adecuado

El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.

Estos problemas han conducido a utilizar otras denominaciones como “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”. También se ha considerado que puede ser preferible elaborar políticas educativas en torno a objetivos positivos, como conseguir éxito para todos o mejorar el rendimiento educativo, y evitar que los esfuerzos tengan que concentrarse en un mensaje más negativo como la lucha contra el fracaso escolar. Sin embargo, el término de “fracaso escolar” está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil modificarlo.

El informe de la OCDE sobre fracaso escolar apunta tres manifestaciones diferentes de este fenómeno. La primera se refiere a los alumnos con bajo rendimiento académico, es decir aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimo. La segunda abarca a los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. La tercer apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada. Las tres tienen una estrecha relación aunque el momento en que se producen –durante la educación, al final de la misma o posteriormente– sea diferente y sus implicaciones, por tanto, también.

La definición de fracaso escolar que se ha elegido en este informe se refiere a 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. La ausencia de compromiso con nuevos aprendizajes en las diferentes esferas de la actividad humana sería un buen indicador del alumno que fracasa o del sistema educativo que fracasa con el alumno. Fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje al término de la educación obligatoria. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar se correspondería con la mayoría de los alumnos que abandonan la educación sin haber alcanzado el título de la ESO, pero no de todos, y con un porcentaje de alumnos, tal vez reducido, que aun habiendo terminado satisfactoriamente sus estudios obligatorios, abandonan cualquier tipo de actividad formativa meses después. Esta definición, ciertamente más imprecisa que alguna de las recogidas en el estudio de la OCDE, permite por una parte hacer uso de las estadísticas disponibles pero, por otra, evita reducir el tema del fracaso exclusivamente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

1.2 Sociedad del conocimiento, desarrollo tecnológico, mercado de trabajo, nuevas generaciones, cohesión social y fracaso escolar

Este título tan extenso se plantea con el objetivo de resumir en pocas líneas alguna de las tendencias actuales que están operando en la sociedad y su impacto en los alumnos que viven fracasados en su aprendizaje. El dato de partida es el reconocimiento de que los ciudadanos viven en sociedades del aprendizaje y que las economías de los países desarrollados pueden describirse como “basadas en el conocimiento”. La velocidad de los cambios tecnológicos pone de relieve la necesidad de apostar por trabajadores y profesionales capaces de hacerlos frente, es decir, por personas que han desarrollado una alta habilidad para seguir aprendiendo. Aquellos que no disponen de ellas, normalmente trabajadores con baja cualificación profesional, viven un riesgo más elevado de no ser capaces de adaptarse a las nuevas exigencias laborales.

La sociedad del aprendizaje y del conocimiento demanda alumnos con las habilidades necesarias para integrarse satisfactoriamente en ella. Pero no son solo habilidades cognitivas lo que se necesita. También las capacidades para las relaciones humanas, para vivir la incertidumbre, para enfrentarse al riesgo y para sentirse solidario con los otros son necesarias. La escuela no puede seguir pensando que los alumnos van a enfrentarse, cuando terminen la etapa inicial de sus estudios, a una sociedad homogénea y estable, sino más bien a una sociedad heterogénea, cambiante e

imprevisible. Todo ello plantea también consecuencias importantes para aquellos alumnos que fracasan en sus aprendizajes: sus dificultades pueden estar tanto en sus habilidades para la formación como en sus habilidades socioafectivas y personales, por lo que los programas que busquen la superación de sus problemas han de tener en cuenta ambas dimensiones.

Los estudiosos del mercado de trabajo destacan también que la creciente demanda de una mayor cualificación de los profesionales y trabajadores se acompaña al mismo tiempo de una amplia oferta de trabajos escasamente cualificados. Se puede predecir, afirman, que seguirán existiendo amplias diferencias en las habilidades que se van a exigir para incorporarse al mercado de trabajo, aunque estas diferencias pueden ampliar la distancia entre los que se integran en la sociedad que progresa velozmente y los que no pueden entrar en ella.

El reconocimiento de que existen trabajos escasamente cualificados, que permiten la integración social de las personas que acceden a ellos, refuerza la opinión de determinados sectores sociales de que el fracaso escolar es casi inevitable, de que es necesario mantener criterios selectivos en el proceso de aprendizaje y de que deben ajustarse los empleos disponibles al nivel formativo de las personas. ¿Cómo se articularía una sociedad en la que todos los alumnos tuvieran éxito? ¿No habrá que aceptar un porcentaje estructural de fracaso escolar?

A pesar de que un relativo porcentaje de los alumnos que fracasan en sus aprendizajes tienen posibilidades de inserción laboral y de integración social, sus dificultades para progresar profesionalmente y para hacer frente a los cambios sociales y laborales son mucho mayores. La estabilidad en el empleo de los trabajadores con poca cualificación es reducida y el riesgo de no encontrar trabajo cuando se pierde es grande, especialmente a determinadas edades. La necesidad de adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral hace especialmente vulnerables a aquellos trabajadores con escasas habilidades personales y formativas y que, por su edad, tienen todavía más dificultades de realizar nuevos aprendizajes. El riesgo de marginación o de pérdida de un determinado estilo de vida se incrementa. Impedir que los alumnos se desvinculen del proceso de aprendizaje o reincorporarles a él son los principales objetivos de los programas de lucha contra el fracaso escolar.

Hay que tener en cuenta al mismo tiempo los cambios que se producen en las nuevas generaciones. Los alumnos actuales, desde que nacen, están viviendo en una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez de la información, la capacidad de selección y el predominio del elemento visual están modificando los estilos de atención, el interés por los temas y sus estrategias de aprendizaje. El compromiso de los jóvenes con el aprendizaje no es simplemente una cuestión de voluntad o de esfuerzo sino también de adaptar la enseñanza a sus características y conectar con su manera de situarse en la vida. Kennedy (2001) ha resumido en cinco las características del paisaje

en el que se desenvuelven los jóvenes: las dificultades de transición al trabajo, los condicionantes de la educación, la dificultad de predecir el mercado de trabajo, la turbulencia del ambiente social y las iniciativas propias de los jóvenes (véase Cuadro 1).

Las escuelas del futuro deberán tener en cuenta estas características, especialmente en relación con los alumnos con más riesgo de fracaso. La flexibilidad en el currículo, la ampliación de las formas de participación de los jóvenes, la conexión con el mercado laboral, la orientación académica y profesional, la relevancia de los aprendizajes, la riqueza metodológica y la búsqueda de una enseñanza atractiva deberán configurar el proceso de enseñanza para responder a los estilos vitales y de aprendizaje de los jóvenes.

Cuadro 1. Características del paisaje de la juventud	
1. Transición más tardía al trabajo	Los jóvenes dedican más tiempo a la educación por lo que extienden el periodo de dependencia de los padres y retrasan la entrada en el mercado de trabajo
2. Los condicionantes de la educación	La educación es necesaria pero no suficiente para el éxito futuro. Las cualificaciones no garantizan un curso vital tranquilo pero sin ellas se hace muy problemático
3. El mercado laboral será impredecible	El desempleo durante algún tiempo será una característica en la vida de la gente. Llegar a asentarse en el mercado de trabajo será fundamental pero difícil
4. La turbulencia del ambiente social	El riesgo de conductas disfuncionales estará siempre presente especialmente para aquellos sin cualificaciones. Pero para todos los jóvenes habrá riesgos que deberán ser negociados
5. La iniciativa de los jóvenes	Mientras que los jóvenes tendrán mucho que luchar en el futuro, también tienen el potencial de crear sus propias formas de expresión cultural

Fuente: Adaptado de Kennedy, 2001, pag. 211

En este contexto, en el que los cambios tanto de la sociedad como de los jóvenes son constantes, es importante tener en cuenta que el significado y alcance del fracaso escolar se modifica a lo largo del tiempo, por lo que sus límites son cambiantes y relativos. La razón fundamental de esta afirmación es que el fracaso escolar está en función de los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la sociedad y al mundo laboral. Hace treinta años en España era suficiente haber alcanzado el nivel de estudios primarios para considerar que se habían obtenido estos conocimientos necesarios. En los años 80 la exigencia mínima era el título de EGB que se obtenía a los 14 años. Al final de la década de los años 90 se empieza a exigir que los alumnos hayan cursado, al menos, diez años de educación obligatoria. Dentro de unos años será necesario poseer el título de bachillerato o de formación profesional. A esta necesidad de mayor nivel de formación se corresponden unos datos de mayor porcentaje de alumnos estudiando: en 1945, el 80% de los alumnos de 14 años en Europa occidental dejaban la escuela para trabajar (Coleman y Husén, 1985:21), mientras que en el año 2000, el 80% de los jóvenes de 17 años se mantienen estudiando (OECD, 2000:129). El problema, por tanto, está en que la sociedad es más exigente, los conocimientos que se necesitan son mayores y las habilidades requeridas para el trabajo son habitualmente de nivel superior. La consecuencia de este planteamiento es clara: alumnos que no fracasaban en el año 1975 podrían ser fracasados escolares en 2002. La dificultad en cada momento histórico se sitúa en establecer los conocimientos básicos que se requieren para integrarse en la sociedad.

El mantenimiento de altas tasas de fracaso escolar provoca graves consecuencias en los alumnos y en la sociedad. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan la cualificación mínima necesaria tienen una escasa confianza en sus posibilidades y una baja motivación para incorporarse a programas de formación. La probabilidad de encontrar un trabajo, su estabilidad en el mismo y su retribución económica es menor que en los casos de mayor nivel educativo. Pero tal vez lo más grave sea su dificultad de adaptarse a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es solo un problema educativo. Es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales.

1.3 Los datos disponibles

De acuerdo con las cifras proporcionadas por el Ministerio de Educación, el porcentaje de la población que alcanza los objetivos de la enseñanza obligatoria o equivalente en el año 1999 es del 76,4% (véase Tabla 1). Es el último año en que todavía coexiste 4º de la ESO, 2º de BUP y 2º de FP I. En el año 1989, el porcentaje

de la población que terminaban 2º de BUP y 2º de FP era del 63%. Es decir, el fracaso escolar ha pasado del 37% al 23,6%, en diez años, lo que supone una reducción del 13,4%. De acuerdo con esta tendencia, es posible apuntar que el porcentaje de fracaso escolar en España en 2002 puede estar situado en torno al 21%. Si esto fuera así, quiere decir que el porcentaje de alumnos que no terminan la ESO a los 16 años es muy similar al porcentaje de alumnos que no terminaban la EGB a los 14 años. En cualquier caso, es todavía una cifra todavía excesivamente elevada a pesar de los

progresos que se han realizado en las últimas décadas.

Tabla 1. Tasa bruta que alcanza los objetivos de la educación obligatoria. 1999^(*)

Andalucía	77,8
Aragón	81,5
Asturias	83,9
Baleares (Islas)	61,4
Canarias	78,1
Cantabria	82,1
Castilla y León	80,5
Castilla-La Mancha	66,6
Cataluña	77,9
Comunidad Valenciana	67,4
Extremadura	67,8
Galicia	82,8
Madrid	80,4
Murcia	68,9
Navarra	84,0
País Vasco	76,5
Rioja (La)	78,8
Ceuta	46,3
Melilla	56,7
Total	76,4

^(*) Relación porcentual entre el total de alumnado que consigue el Graduado en Educación Secundaria, promociona 2º de BUP y se gradúa en FPI con la población de 16 años (Proyecciones de Población Revisadas del INE)

Fuente: MECD, 2002. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Pag. 104

Las Comunidades Autónomas que no llegan al 20% de fracaso escolar en 1999 son Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Madrid y Navarra. Las Comunidades Autónomas que superan el 30% de fracaso escolar son Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Murcia.

La reducción del porcentaje de alumnos que no alcanzan la titulación básica no debe olvidar que las diferencias en rendimiento académico con otros países, especialmente los más desarrollados, son todavía importantes, según se recoge en los estudios realizados por la OCDE. De acuerdo con el informe PISA, los resultados de los alumnos españoles de quince años en comprensión lectora son inferiores a los de la media de la OCDE. La puntuación en la escala combinada de comprensión lectora es de 493 puntos mientras que la media de la OCDE está en 500 puntos. El problema principal comienza a partir de este dato: cómo interpretar el fracaso escolar.

2. La interpretación del fracaso escolar

2.1 Un modelo multinivel

No es sencillo ofrecer una explicación rigurosa y fundamentada sobre los factores responsables del fracaso escolar ¿Son las leyes educativas vigentes, el trabajo de los profesores, las condiciones de las escuelas, la falta de recursos, el escaso interés de los alumnos o las características de la sociedad española, por recurrir a una razón muy general, las variables más directamente responsables de que el porcentaje de alumnos que fracasan en las escuelas sea alto, incluso superior a la media de los países más desarrollados, y sus resultados académicos inferiores? ¿Cómo interpretar estos datos? El acierto en detectar las claves para una comprensión acertada del problema es fundamental para establecer posteriormente las estrategias más adecuadas que ayuden a reducir el fracaso escolar.

A lo largo de los años se han buscado diferentes causas para explicar el retraso escolar. Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. De hecho, el Ministerio de Educación en los últimos años, con el fin de reforzar su propuestas sobre la Ley de Calidad, ha insistido una y otra vez en la importancia del esfuerzo de los alumnos como factor principal de su éxito o fracaso escolar. Otras perspectivas, por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. El hecho de que las zonas socialmente desfavorecidas tengan un porcentaje superior de fracaso refuerza esta posición. Existen también visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales y atribuyen la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores. Para los defensores de esta interpretación, existe el riesgo de que los responsables de la educación y los equipos docentes evadan su responsabilidad buscando las causas del fracaso en factores externos a la educación: la sociedad, la familia o la disposición del alumno. De esta forma, señalan, difícilmente se pondrán en marcha iniciativas radicales y duraderas para reducir los problemas educativos.

El modelo que en este texto se propone para comprender el fracaso escolar incorpora todos estos factores para ofrecer una visión amplia e integradora. Su defecto principal

es tal vez su eclecticismo y su incapacidad para determinar entre todos los factores seleccionados aquellos que tienen una influencia más potente. Su acierto más acusado es quizás ofrecer una perspectiva plural y abierta en torno a la cual se puedan establecer iniciativas de muy diverso tipo, relacionadas tanto con los contextos sociales y familiares de los alumnos como con los estrictamente educativos. El modelo está formado por seis niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. En cada uno de los niveles se han incluido los indicadores específicos que se consideran más relevantes (véase Cuadro 2) para conseguir una interpretación completa y ajustada del fracaso escolar. Los apartados siguientes analizan la influencia de los diferentes niveles e incluyen algunos datos para ejemplificar y fundamentar la reflexión.

Cuadro 2. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto económico y social
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel sociocultural • Dedicación • Expectativas
Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público • Formación e incentivación de los profesores • Tiempo de enseñanza • Flexibilidad del currículo • Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro docente	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Participación • Autonomía • Redes de cooperación
Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de enseñanza • Gestión del aula
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • Competencia • Participación
<p>Fuente: Adaptado de A. Marchesi y E. Pérez, 2003, La comprensión del fracaso escolar en España. En A. Marchesi y C. Hernández Gil, El fracaso escolar, Madrid, Alianza.</p>	

2.2 La influencia del contexto sociocultural

Existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que el contexto sociocultural es una de las dimensiones que explica un porcentaje importante de los resultados que obtienen los alumnos en las escuelas (Tiana, 2002). Las teorías de la reproducción y los ya clásicos estudios de Coleman *et al.* (1966) sobre la igualdad de oportunidades en la educación, y de Jencks *et al.* (1973) sobre la desigualdad han insistido en el papel de las escuelas como reproductoras de las desigualdades sociales y en la necesidad de impulsar cambios sociales para reducir las desigualdades educativas.

Los estudios recientes sobre la influencia del contexto sociocultural se han orientado en tres direcciones. En primer lugar, han analizado el impacto del contexto propio del alumno en su progreso académico. En segundo lugar, han tratado de comprobar si además del contexto específico de cada alumno, existe un efecto debido al contexto medio del centro. Es decir, si los alumnos que están escolarizados en un centro situado en un contexto sociocultural alto, obtienen resultados más positivos que aquellos situados en un contexto sociocultural bajo debido a las mayores expectativas, exigencias o al clima de estudio del centro. En tercer lugar, han observado el impacto del contexto sociocultural en la vida del centro y en la acción de los profesores en el aula. El contexto sociocultural no solo influye en los resultados de los alumnos sino también en la cultura de la escuela, en las relaciones de los profesores con las familias y los alumnos, en la organización y en el funcionamiento de la escuela.

No es sencillo resumir en pocas líneas los resultados que estas investigaciones obtienen. Tal vez lo más llamativo de las últimas investigaciones realizadas en España sea que la influencia del contexto sociocultural de los alumnos no se distribuye por igual en todos los posibles niveles de contexto sino que su mayor efecto negativo se concentra en los alumnos del contexto más bajo y, en consecuencia, en los centros que escolarizan mayoritariamente a estos alumnos. Dos tipos de datos avalan esta conclusión.

El primero de ellos fue obtenido en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid con los alumnos que participaban en programas de Garantía Social (Marchesi y Lucena, 2002). El 71,8% de sus alumnos se sitúan en el contexto sociocultural bajo, distribuyéndose el resto de los alumnos entre los otros tres contextos (véase Tabla 2).

El segundo tipo de datos procede de un estudio longitudinal realizado con alumnos que empezaron la ESO en 1997 y la terminaron en 2001¹. A todos ellos se les aplicaron

¹ A. Marchesi, R. Martínez Arias y E. Martín, Estudio longitudinal sobre la influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria. En prensa.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos de cada contexto sociocultural que participan en Programas de Garantía Social

Alto	7,6
Medio-alto	7,3
Medio-bajo	13,3
Bajo	71,8

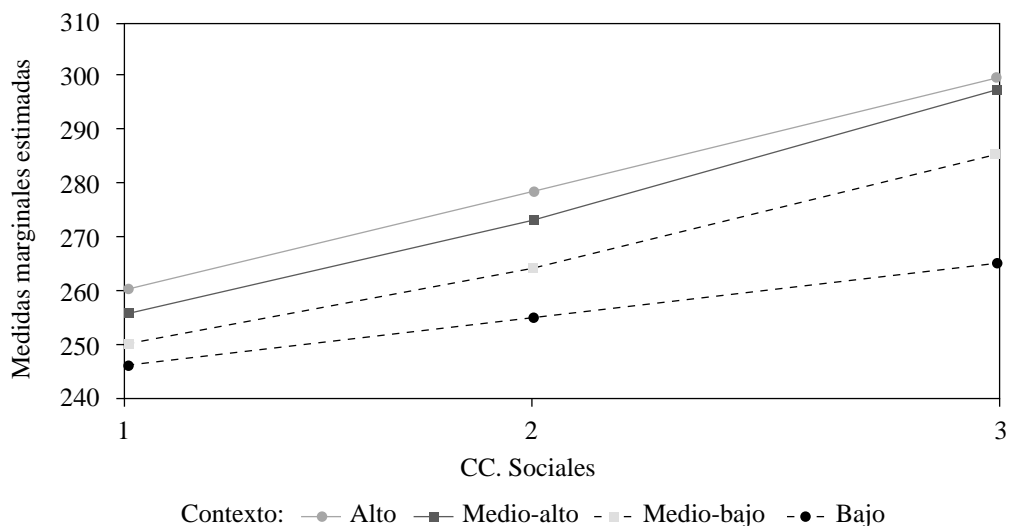
Fuente: Elaboración propia.

pruebas de rendimiento académico en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza al empezar el 1^{er} ciclo, al término del 2^o curso y al término del 4^o curso. Los alumnos fueron distribuidos de acuerdo con su contexto sociocultural individual. La Gráfico 1 muestra los progresos de los alumnos en los cuatro cursos de cada uno de los cuatro contextos en el área de Ciencias Sociales. Como se puede

comprobar, son los alumnos del contexto bajo los que manifiestan mayores problemas a lo largo de la ESO.

Estos resultados apuntan una conclusión relevante: la influencia del contexto sociocultural en la educación obligatoria es especialmente importante en los alumnos que están situados en el contexto bajo. En el resto de los contextos, en los que pueden situarse el 75% de los alumnos, las diferencias son mucho más reducidas. En ellos, el interés de las familias y su dedicación junto con la acción escolar reduce el impacto de las diferencias económicas y culturales que de hecho existen.

Gráfico 1. Puntuaciones de los alumnos de cuatro contextos en Ciencias Sociales en 1^o, 2^o y 4^o de la ESO



Fuente: Elaboración propia a partir de la obra en prensa “Estudio longitudinal sobre la influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria”.

2.3 La influencia del contexto familiar

La mayoría de las investigaciones constatan la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que señalar, sin embargo, que el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar, que es mucho más amplia y variada. El lenguaje y la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales etc. son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en sus estudios. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos. Lo más importante no es describir las relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar. Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, lo que les ayuda a alcanzar una buena escolaridad.

A pesar de las cautelas que deben tenerse para interpretar el impacto del nivel de estudios de los padres en el progreso de los alumnos, las informaciones que se obtienen refuerzan esta relación. Tres datos lo atestiguan fehacientemente: las conclusiones del estudio PISA, los indicadores de la OCDE y las propias comparaciones realizadas en España sobre nivel de estudios de la población y tasa de finalización de estudios en las distintas Comunidades Autónomas. El informe PISA (OCDE, 2001) señaló que los estudiantes cuyas madres no han terminado los estudios de educación secundaria superior tienen unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo de aquellos estudiantes cuyas madres han terminado este tipo de estudios. Cuando se controlan otros factores relacionados con el entorno familiar que también influyen en el rendimiento de los alumnos, cada año adicional de la educación de los padres añade, al menos, 4,7 puntos a las puntuaciones de los alumnos. En el caso de España, se añaden 3,6 puntos.

Los indicadores de la OCDE (OCDE, 2001) han comparado en los distintos países el porcentaje de la población entre 25 y 64 años que ha alcanzado al menos educación secundaria superior, lo que en el caso de España se refiere al Bachillerato, a la Formación Profesional de Segundo Grado o a estudios análogos vigentes antes de la Ley General de Educación de 1970 (véase Tabla 3). Son personas que han estudiado, al menos, hasta los 17-18 años. Dado que este indicador se recoge por cohortes de edad, es posible comprobar también los cambios que se han producido a lo largo del tiempo. Los datos presentados ponen de relieve las enormes diferencias entre la población española que ha alcanzado titulaciones postobligatorias y el resto de los países de la OCDE: el 35% de los ciudadanos españoles frente al 62% de la media de la OCDE. Con algunos países, como Estados

Tabla 3. Porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior, por grupo de edad (1999)

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
OECD Countries	Australia	57	65	59	55	44
	Austria	74	83	78	69	59
	Belgium	57	73	61	50	36
	Canada	79	87	83	78	62
	Czech Republic	86	93	89	85	75
	Denmark	80	87	80	79	70
	Finland	72	86	82	67	46
	France	62	76	65	57	42
	Germany	81	85	85	81	73
	Greece	50	71	58	42	24
	Hungary	67	80	76	70	36
	Iceland	56	64	59	53	40
	Ireland	51	67	56	41	31
	Italy	42	55	50	37	21
	Japan	81	93	92	79	60
	Korea	66	93	72	47	28
	Luxembourg	56	61	57	52	41
	México	20	25	22	16	9
	Netherlands	M	M	M	M	M
	New Zealand	74	79	77	71	60
	Norway	85	94	89	79	68
	Poland	54	62	59	53	37
	Portugal	21	30	21	15	11
	Spain	35	55	41	25	13
	Sweden	77	87	81	74	61
	Switzerland	82	89	84	79	72
Turkey	22	26	23	18	12	
United Kingdom	62	66	63	60	53	
United States	87	88	88	88	81	
Country mean	62	72	66	58	45	
WEI Participants	Brazil	24	29	27	21	12
	Chile	43	55	45	35	24
	Indonesia	22	33	21	15	9
	Jordan	51	55	55	43	25
	Malaysia	35	50	35	20	10
	Peru	46	58	48	35	24
	Philippines	44	55	45	34	24
	Sri Lanka	36	46	36	31	21
	Thailand	16	23	17	9	6
	Tunisia	8	11	9	6	3
	Uruguay	32	39	34	28	20
	Zimbabwe	29	51	19	11	7

Fuente: OCDE Indicators (2001a), pag. 45

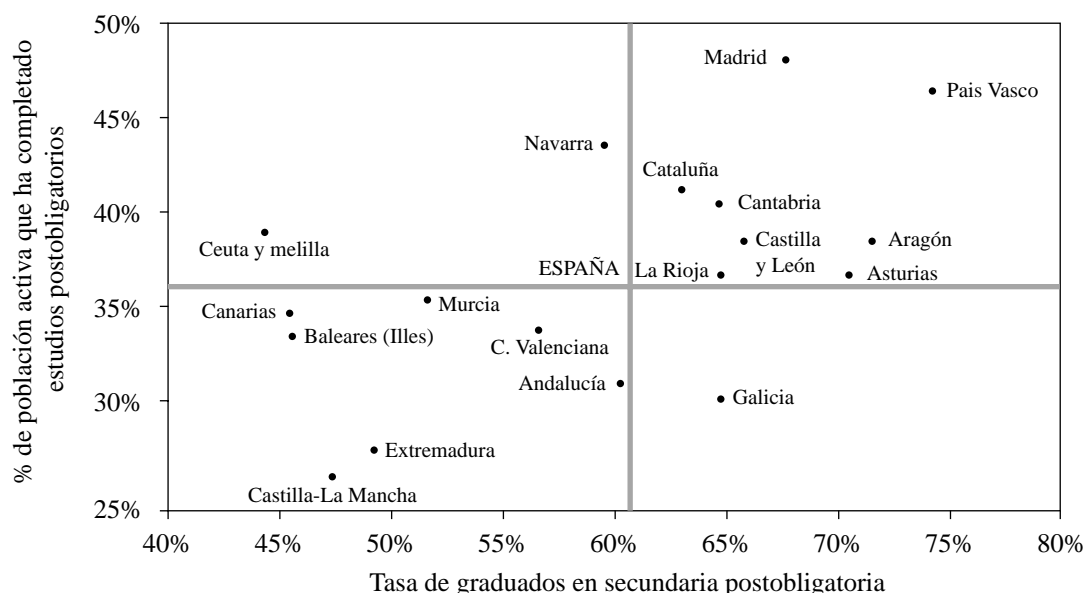
Unidos, Reino Unido y Alemania, la diferencia alcanza los cincuenta puntos. Esta distancia se reduce sensiblemente cuando la comparación se realiza solo con las personas entre 25 y 35 años, lo que indica el esfuerzo que se ha realizado en España a partir de 1970 y las consecuencias positivas de la ampliación de la educación obligatoria.

Finalmente, las cifras e indicadores del Ministerio de Educación (MECD, 2002) también constatan la relación entre nivel educativo de los padres en cada Comunidad Autónoma y rendimiento de los alumnos, si bien los datos se refieren a la educación postobligatoria (véase Gráfico 2). Existe una relación positiva entre ambas dimensiones. Cuando el porcentaje es superior o inferior a la media nacional en la población que ha completado los estudios postobligatorios, la tasa de graduados en secundaria postobligatoria en 1999 es también superior o inferior. Solo Galicia se aparta significativamente de esta relación: su tasa de graduados en la secundaria postobligatoria es claramente superior a la que se esperaría por su población con estudios postobligatorios.

2.4 La influencia del contexto educativo

En las páginas anteriores se ha destacado el impacto del contexto socioeconómico y del entorno familiar en los resultados que obtienen los alumnos. ¿Cómo explicar de otra

Gráfico 2. Porcentaje de población activa que ha completado estudios postobligatorios y la tasa de graduados en secundaria postobligatoria.



Fuente: Datos de MECD, 2002 y elaboración propia.

manera que haya desigualdades tan notables en las tasas de titulados en educación secundaria en las distintas Comunidades Autónomas cuando el sistema educativo vigente en todas ellas es el mismo, la formación inicial de sus profesores es la misma, el sistema de acceso a la función pública es el mismo, los sistemas de evaluación y promoción son los mismos e incluso gran parte del currículo es el mismo? Ahora bien, los propios datos ponen de relieve que no existe una relación determinante entre el contexto económico, social y cultural y el rendimiento de los alumnos. Además, y a pesar de las notables diferencias encontradas entre las Comunidades Autónomas, el porcentaje de fracaso escolar al término de la educación obligatoria es todavía muy elevado en la gran mayoría de ellas. Por ello, hay que reconocer que el funcionamiento del sistema educativo tiene también una parte importante de responsabilidad en el porcentaje de fracaso escolar. Cuatro factores pueden destacarse como más específicamente relacionados con las disfunciones del sistema educativo: el gasto público, el tiempo de aprendizaje, la flexibilidad organizativa y curricular, y la formación y el estilo de enseñanza de los docentes.

• El gasto público

¿Hasta qué punto el gasto en educación influye en los resultados de los alumnos? El informe PISA aborda también esta cuestión y ofrece algunas pistas interesantes para el análisis de las habilidades lectoras de los alumnos. En primer lugar, halla el gasto promedio por alumno de cada país desde los 6 a los 15 años y posteriormente establece la relación entre gasto por alumno y los resultados obtenidos en la prueba combinada de habilidad lectora. La conclusión es que cuando el gasto por alumno se incrementa, aumentan también las puntuaciones de los alumnos. El gasto por alumno explicaría el 17% de la variación de las puntuaciones de los alumnos entre los países.

Sin embargo, el informe establece dos cautelas importantes. En primer lugar, no siempre el menor gasto se corresponde con un menor rendimiento. Corea e Irlanda son dos ejemplos representativos de esta afirmación. En segundo lugar, el gasto por alumno se debe considerar una condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la educación. Existen otros factores que han de tenerse también en cuenta vinculados al contexto familiar y educativo de cada uno de los países.

El rendimiento de los alumnos españoles se sitúa donde le corresponde de acuerdo a su gasto educativo, es decir, próximo a la línea de ajuste donde el predictor del gasto por alumnos lo situaría. En una situación similar se encuentran países como Polonia, Hungría, Bélgica, Suiza y Austria. Hay países que superan las predicciones y otros que no llegan a ellas. En todos los casos, por tanto, es preciso incorporar otras variables que ayuden a interpretar la relación obtenida.

No cabe duda que el incremento del gasto público en educación favorece la mejora de las condiciones de la enseñanza: permite incrementar la plantilla de los centros, reducir el número de alumnos por aula, aumentar los orientadores y profesores de apoyo y cuidar más y mejor el conjunto de los centros y servicios educativos. Sin embargo, merece la pena

destacar la incidencia de un factor menos tangible pero de creciente impacto positivo: la sensibilidad social ante la educación y el compromiso de múltiples instituciones y asociaciones, especialmente los ayuntamientos, con la mejora de la enseñanza. Tal vez este compromiso del tejido social explica los buenos resultados que se obtienen en Asturias, Aragón e incluso Castilla y León, significativamente superiores a lo que se podría esperar por su renta per cápita y su gasto educativo.

• El tiempo de aprendizaje

El tiempo de enseñanza es también una variable importante. La mayoría de los investigadores confirman que el tiempo efectivo de instrucción está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos. Ciertamente, lo más importante no es el tiempo disponible sino el tiempo real de aprendizaje y este tiempo real depende a su vez de otros factores como la estructuración del currículo, la organización de los alumnos en el aula, el clima de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor. Todos estos factores no son fáciles de medir por lo que la sola referencia al tiempo de estudio puede resultar insuficiente. En todo caso, es un indicador más que ha de tenerse en cuenta.

Uno de los indicadores de la OCDE incluye el número total de horas que los alumnos de 12, 13 y 14 años dedican al estudio cada uno de estos años y la suma total de los tres cursos. Aunque el rendimiento de los alumnos del informe PISA se refiere a los alumnos de 15 años, sus tiempos de estudio en los tres cursos anteriores son sin duda relevantes para el análisis que se está haciendo. La comparación por países indica que el número total de horas de instrucción en España y el dedicado a matemáticas y a ciencias es inferior a la media de la OCDE.

Sin embargo, el tiempo de instrucción obligatorio debe valorarse teniendo en cuenta también las horas de estudio que los alumnos dedican fuera de la escuela. Y en este caso, los alumnos españoles están claramente por encima de la media de la OCDE. El informe PISA recoge el número de horas semanales dedicados a trabajo en casa en lengua, matemáticas y ciencias. La media está en 4,7 y España se sitúa en 5,4, lo que supone estar entre los primeros lugares (4º). El índice elaborado para reflejar el trabajo en casa explica en España en torno al 10% de los resultados de los alumnos. Además, una alta proporción de alumnos españoles señalan que asisten a cursos adicionales o de apoyo fuera de la escuela para mejorar sus habilidades. Como promedio de los países de la OCDE, el 32% de los alumnos señalan que han asistido a algún curso o actividad de apoyo en los últimos tres años. En España, el porcentaje se eleva al 54,5%.

Conviene valorar las consecuencias de este desequilibrio entre el tiempo de estudio en el colegio y en casa en relación con la media de los países de la OCDE. Para aquellos alumnos que reciben suficiente apoyo, seguimiento y estímulo en su casa, y que disponen de condiciones para realizar las tareas (espacio y tranquilidad), no existen mayores problemas. Las dificultades aparecen especialmente en aquellos que no tienen el apoyo

necesario ni las condiciones adecuadas para estudiar en el hogar, normalmente los alumnos del contexto sociocultural más bajo. Para ellos, este desequilibrio es negativo.

- **La flexibilidad organizativa y curricular**

Enfrentarse con éxito a los alumnos con mayor riesgo de fracaso en un tiempo de profundos cambios sociales y tecnológicos exige una gran autonomía de los centros, capacidad de adoptar decisiones, disponibilidad de recursos para elaborar programas específicos, organización flexible de los grupos de alumnos, colaboración con diferentes instituciones, asociaciones y centros, y evaluación permanente de las iniciativas adoptadas para continuar por el camino emprendido o rectificar si fuera necesario. Sin embargo, la tradición educativa española es enormemente centralista y homogeneizadora. Las principales decisiones sobre el profesorado, el currículo y la organización de los centros son adoptadas por la administración educativa y son comunes para todos los centros; además, los recursos disponibles se distribuyen por igual y apenas se tiene en cuenta los rasgos propios de cada centro, no digamos su posible proyecto específico.

- **Estilo de enseñanza y formación de los profesores**

La forma de enseñar de los profesores es una dimensión importante que está relacionada con la motivación de los alumnos y el progreso en sus aprendizajes. El informe PISA ha desvelado, directa o indirectamente, alguna de sus características. Conviene recordar que lo que evaluó principalmente PISA fueron las capacidades básicas de los estudiantes para comprender información escrita, tanto en texto literarios como con contenido matemático y científico, su utilización flexible en diferentes situaciones y su habilidad para utilizar el conocimiento adquirido en la vida real. Los dominios estudiados en PISA abarcaban la estructura de conocimiento que los estudiantes necesitaban para resolver un pregunta, los procesos implicados y los contextos en los que el conocimiento y las habilidades se aplicaban. Se evaluó la habilidad para recuperar información, la capacidad de interpretar el texto y la preparación para reflexionar y valorar el texto presentado. Es decir, los problemas que debían responder los alumnos. El informe realizado no incluye ninguna indicación el estilo de enseñanza mayoritario en un país y su posible incidencia en los resultados obtenidos por sus alumnos. Parece, sin embargo, razonable concluir que aquellos países cuyos profesores tienen una mayor tradición en desarrollar una enseñanza funcional y aplicada, conectada con la experiencia y con la vida real y en la que se otorga una especial importancia a la adquisición de estrategias y procedimientos de aprendizaje, tendrán una cierta ventaja en comparación con aquellos otros más vinculados a la exposición teórica y a la adquisición de conceptos. Es posible apuntar que España se encuentre en este segundo grupo de países.

Esta interpretación se ve reforzada cuando se observa otro de los índices establecidos en el informe PISA (véase OCDE, 2002, pag. 325): el de utilización de los recursos de la escuela.

Este índice se obtuvo a partir de la frecuencia con que los estudiantes consideraban que se utilizaba los siguientes recursos en sus escuelas: la biblioteca, las calculadoras, Internet y los laboratorios de Ciencias. Los estudiantes respondían en una escala de cinco puntos con las siguientes categorías: “nunca o casi nunca”, “pocas veces al año”, “una vez al mes”, “varias veces al mes” y “varias veces a la semana”. El índice de España fue negativo (- 0,53), siendo cero la media de la OCDE.

La utilización de los recursos de la escuela no está relacionada exclusivamente con el método de enseñanza de los profesores. Existe otra relación también importante con la disponibilidad de estos recursos en los centros y, por lo tanto, con el gasto educativo. El menor nivel de gasto que existe en España limita la existencia de recursos, lo que a su vez dificulta que los profesores puedan modificar su manera de enseñar.

Se ha insistido hasta ahora en la importancia del método de enseñanza. Sin embargo, conviene destacar que una de las habilidades más importantes para crear un clima de estudio se refiere a la gestión del aula. Adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo es una tarea que desborda a gran número de profesores, especialmente a aquellos que trabajan con colectivos de alumnos que tienen un mayor riesgo de fracaso. No es extraño por ello que la gestión del clima del aula sea el factor que los profesores consideren más insatisfactorio. Estas dificultades se agravan en los centros a los que acceden mayoritariamente alumnos de sectores sociales desfavorecidos: hay una mayor diversidad del alumnado en las clases, un menor apoyo de las familias, menos recursos económicos para realizar actividades complementarias, y el riesgo de que el ambiente extraescolar dificulte a los alumnos su incorporación al proceso educativo. Estas dificultades iniciales pueden ampliarse y consolidarse cuando no existe un proyecto del centro capaz de salir al encuentro de las demandas de estos alumnos, y los profesores no se sienten preparados ni motivados para enseñar a alumnos con mayor riesgo de abandono y de fracaso.

El método de enseñanza que utilizan los profesores y sus habilidades para organizar el trabajo en el aula están estrechamente relacionados con la formación de los profesores. Durante estos últimos años se han producido cambios sociales, educativos y tecnológicos de una enorme profundidad: se ha extendido la educación común a todos los alumnos hasta los 16 años; la sociedad se ha impregnado del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; los grupos de alumnos en la mayoría de los centros son ya multiculturales. Sin embargo, la formación de los profesores, especialmente de los que van a impartir la secundaria, se ha mantenido inalterable. El modelo vigente desde la Ley General de Educación apenas se ha modificado, a pesar de que se aprobó la LOGSE hace más de una década y de que la sociedad ha sufrido transformaciones importantes.

2.5 La disposición del alumno

Finalmente, entre los factores que explican el fracaso escolar es necesario incluir al alumno. Su capacidad, su motivación y su esfuerzo son variables importantes que no deben olvidarse. El Ministerio de Educación está insistiendo en una de ellas, el esfuerzo, situándolo como la causa principal de su fracaso escolar. Es cierto que este factor es relevante y explica una parte de los problemas de aprendizaje. Pero no debe analizarse de forma aislada e independiente de los demás factores recogidos en las páginas anteriores. La motivación y el esfuerzo del alumno están en gran medida condicionados por su entorno social, su vida familiar y su experiencia educativa.

Pero, además, es preciso señalar que la capacidad de los alumnos es también un factor que tiene una estrecha relación con el éxito escolar. Hay alumnos que tienen especiales dificultades para el aprendizaje. Si no encuentran una atención más individual del maestro, una ayuda de su familia o un refuerzo extraordinario, existe el riesgo de que vayan acumulando retrasos académicos que después son difíciles de recuperar. La experiencia de fracaso les conduce a desconfiar de sus habilidades y a considerarse incapaces de tener éxito en las tareas escolares. Su autoestima se resiente y no encuentran mas que frustraciones en el proceso de aprendizaje. Les cuesta aprender, no lo consiguen y no son reconocidos por ello. Previsiblemente van a buscar en otras actividades el reconocimiento social que necesitan. La pérdida de motivación para el estudio es casi inevitable.

3. Dieciséis propuestas para reducir el fracaso escolar

Los problemas que se acaban de describir no son específicos de la realidad educativa en España sino que afectan a la práctica totalidad de los países desarrollados. La principal diferencia con ellos es el retraso histórico acumulado en el ámbito educativo y los cambios políticos, sociales y culturales especialmente rápidos que se han producido en las dos últimas décadas y que han obligado a multiplicar los esfuerzos y las iniciativas en el campo de la educación.

¿Existen soluciones para reducir drásticamente el fracaso escolar? Y si existen, ¿por qué no se han propuesto y llevado a la práctica? Conviene recordar, como se ha apuntado anteriormente, que el porcentaje de alumnos que no terminan satisfactoriamente la educación obligatoria ha disminuido significativamente en los últimos diez años a pesar de que hay más alumnos que estudian y que han accedido a los centros educativos alumnos de otros países con condiciones sociales difíciles, sin conocer la lengua española y, en bastantes casos, con unos conocimientos básicos reducidos. Muchas iniciativas que se han llevado a la práctica en los años anteriores han permitido conseguir estos resultados: ampliación de la educación infantil, reducción del número de alumnos por aula, incremento de los orientadores y de los maestros de apoyo, programas de diversificación curricular, descentralización administrativa, etc. A pesar de ello, las cifras de fracaso siguen siendo elevadas y es preciso continuar el esfuerzo para reducirlas. Esta preocupación es compartida por un amplio número de ciudadanos y ha conducido a que el Gobierno haya impulsado una propuesta de cambio articulada en torno a la Ley Orgánica de Calidad Educativa.

La LOCE acaba de ser aprobada en el momento de redactar estas líneas y su debate ha permitido constatar que existe un profundo desacuerdo de amplios sectores sociales con sus propuestas. Ciertamente, no se conoce todavía cuál va a ser su desarrollo (normas de admisión de alumnos, criterios de evaluación y titulación, materias comunes en los dos últimos cursos de la ESO, materias específicas de cada itinerario y posibilidad real de reversibilidad de las decisiones), lo que limita una valoración completa. Sin embargo, la orientación básica de la Ley ya marca sus opciones principales para reducir el fracaso escolar: separar a los alumnos en grupos diferenciados y situarlos ante expectativas de muy distinto rango. Los grupos de refuerzo a partir de los 12 años y los itinerarios a partir de los 14 años son las alternativas elegidas para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir el abandono de

los alumnos. Son propuestas tardías, limitadas exclusivamente al ámbito escolar, escasamente estimulantes y que van a reducir las posibilidades de progreso de los alumnos que se sitúan en los itinerarios marcados negativamente. No hay en ella iniciativa alguna que refuerce la enseñanza pública, que atiende mayoritariamente a los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos y que tienen por tanto un mayor riesgo de fracaso escolar, y la haga más atractiva para todos los ciudadanos. Frente a alternativas más flexibles, basadas en desdobles, grupos reducidos, optativas o incluso programas de diversificación más variados, se ha preferido una opción organizativa rígida, que sitúa a los alumnos desde los 12 o 14 años en una dirección académica o profesional determinada. Como consecuencia, la Formación Profesional vuelve a asociarse con aquellos alumnos con menor capacidad o interés.

El objetivo de esta última parte del informe es desarrollar algunas propuestas que aborden los problemas del fracaso escolar de acuerdo con las causas anteriormente expuestas y que permitan en un plazo razonable conseguir una mejora significativa de la situación. Las dieciséis propuestas se han agrupado en seis ámbitos: centros públicos atractivos, prevención del fracaso escolar, nuevas formas de colaboración, apoyo a los profesores, intervención extraordinaria y compromiso de la sociedad. Hay que tener en cuenta que los cambios son siempre lentos y que no hay soluciones mágicas ni atajos ventajosos. Por el contrario, aquellos cambios que tienen en cuenta todos los factores responsables del fracaso de los alumnos, que se articulan en un proyecto coherente e integral, que se mantienen a lo largo de varios años (de seis a diez) con las adaptaciones que la experiencia va aconsejando, y que no solo establecen como criterio de valoración el progreso de los alumnos sino también la satisfacción profesional de los docentes y el respaldo global de la sociedad, tienen muchas más probabilidades de tener éxito.

3.1 Centros públicos atractivos

• El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos (1)

La composición social de los alumnos de un centro es un factor relevante que condiciona los resultados que los alumnos obtienen, las expectativas hacia el centro, el ambiente de estudio, la cultura del centro, las relaciones con los padres y, en general, el funcionamiento del centro. La mayoría de las investigaciones que han analizado la calidad de la enseñanza en los centros docentes han comprobado la influencia del contexto sociocultural medio del centro, variable a la que han denominado “efecto composicional”. Esto significa que, junto al efecto del contexto individual de cada alumno en su rendimiento, existe una segunda influencia en los resultados de los alumnos que deriva del contexto medio del centro. Un contexto alto empujaría al centro hacia mejores resultados, al elevar las expectativas, las exigencias y el clima del centro

en esa dirección. Un contexto sociocultural bajo produciría el efecto contrario. Como apunta MacBeath, cuando un alumno con alto nivel sociocultural deja una escuela, se lleva con él la influencia de sus padres como fuente de exigencia y de progreso en la escuela, y su propia influencia en la dinámica de los aprendizajes que se generan en su grupo de clase.

Desde esta perspectiva sería necesario intervenir activamente en la admisión de los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos para asegurar condiciones más equitativas que equilibren en la medida de lo posible la composición social de los alumnos de los centros de una zona determinada.

Esta propuesta exige tres iniciativas concretas para que pueda tener efectos positivos:

1. El proceso de admisión de alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos debe ser realizado de forma unificada por comisiones de escolarización centralizadas en las que estén representados todos los sectores educativos de una zona determinada.
2. Se cuidará al máximo que todos los centros escolaricen de forma similar a alumnos con necesidades educativas especiales o con riesgo de fracaso escolar.
3. Se pondrán en marcha políticas activas y se adoptarán las medidas oportunas para que en ningún centro, en educación infantil y en el primer curso de primaria y de la ESO, el porcentaje de alumnos inmigrantes sea superior al 40% de los alumnos matriculados.

Sin embargo, estos objetivos, aun cuando se llevaran a la práctica de forma eficaz, no resuelven los problemas de la composición social de los alumnos de bastantes centros por dos razones principales. En primer lugar, porque podría suceder que la demanda hacia determinados centros públicos solo procediera de familias de contexto bajo. En segundo lugar, porque hay centros públicos ubicados en determinadas zonas que solo pueden recibir solicitudes de alumnos de contexto sociocultural bajo, por lo que es difícil alterar su composición. Por ello, es necesario impulsar otro tipo de iniciativas que, por una parte, consigan atraer a las familias de contexto sociocultural medio y alto, y por otra, desarrollen programas de intervención extraordinarios para aquellos centros que se enfrentan a más dificultades debidos a la situación sociocultural de su alumnado. Las propuestas 2 y 15 desarrollan cada una de estas iniciativas.

• **Centros públicos atractivos para todos los sectores sociales(2)**

Se acaba de apuntar que la composición social del alumnado es un factor que condiciona la acción educativa de los centros y sus resultados, lo que a su vez influye en las características del nuevo alumnado que elige el centro, lo que refuerza la orientación educativa del centro y así sucesivamente. La cuestión fundamental para romper esta espiral

negativa es cómo incrementar la demanda de alumnos y conseguir que todos los sectores sociales se sientan atraídos por los colegios e institutos públicos.

La respuesta pasa necesariamente por hacer atractivos estos centros para la mayoría de los ciudadanos. En este momento, las dos razones principales que mueven a los padres a elegir un centro público son la proximidad al domicilio o el ambiente ideológicamente plural, tolerante e interclasista que existe en ellos. En algunos casos y en determinados colegios e institutos, hay una tercera razón: la calidad de la enseñanza que se imparte. Sería necesario que esta tercera razón, además de las dos primeras, fuera determinante para muchos padres. ¿Cómo hacerlo? Consiguiendo que la mayoría de los colegios e institutos tengan una oferta educativa atractiva para los padres. Y una oferta atractiva supone, en el siglo XXI, garantizar una buena enseñanza de idiomas extranjeros, una educación musical especializada o una enseñanza basada en la utilización sistemática de las tecnologías de la información. Supone también que exista una contrastada sensibilidad hacia los alumnos con problemas de aprendizaje y un proyecto educativo abierto a la realidad social y cultural y con voluntad de influir en ella.

- Una enseñanza bilingüe, castellano-inglés o trilingüe, castellano, lengua propia de la comunidad autónoma e inglés, en la que el inglés vaya teniendo un peso creciente por la incorporación de profesores nativos, por los nuevos profesores que acceden al centro y por las actividades, relaciones y viajes que se realizan en él.
- Una enseñanza basada en la utilización habitual del ordenador y de Internet por profesores y alumnos. Ambos ocupan en este momento un papel relevante en la vida de las nuevas generaciones y deberían ocupar un papel central en las escuelas como herramientas de aprendizaje. Escasos resultados se van a alcanzar si se pretende que el currículo, las estructuras de la escuela y los métodos de enseñanza que sirvieron en el pasado continúen sirviendo de la misma manera en la sociedad de la información y del conocimiento. Para conseguir este objetivo es necesario transformar la infraestructura de los centros y dotarlos de un número suficiente de ordenadores, elaborar el software necesario para el aprendizaje real de las diferentes áreas curriculares y no solo para la alfabetización informática, reforzar la formación de los profesores y dotar a los centros de un técnico en informática que realice el mantenimiento de la red y asesore a los profesores. El proyecto iniciado en Extremadura en los Institutos de nueva construcción y que previsiblemente se va a extender a todos los centros de la comunidad es un buen ejemplo de esta orientación.
- Una enseñanza en la que se asegure que todos los alumnos van a poder aprender un instrumento musical, participar en un coro y desarrollar su expresión artística. El ámbito del arte, de la educación plástica y de la música tiene un extraordinario valor formativo y es muy atractivo para un porcentaje importante de padres. Una oferta cuidada en este campo puede ampliar la demanda de los alumnos.

- Una enseñanza atenta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, en la que existe un compromiso de coordinación con las familias, de orientación y seguimiento de los alumnos y de apoyo extraordinario a aquellos con mayores problemas.
- Una enseñanza participativa, en la que haya actividades culturales o deportivas abiertas a los ciudadanos y para la que se cuente con la colaboración de todas aquellas personas e instituciones que quieran aportar algo a la educación.

La concreción de alguna o de la mayoría de estas características en el proyecto del centro, el apoyo de la administración para su desarrollo, el mantenimiento y fortalecimiento del proyecto durante varios años y la información a los padres y a los ciudadanos del tipo de educación que se quiere realizar, constituyen una buena estrategia para conseguir que un mayor número de familias valoren más los centros públicos.

3.2 La prevención del fracaso escolar

• **Apoyo especial en la Educación Primaria a los alumnos con dificultades de aprendizaje (3)**

Los estudios sobre las dificultades de aprendizaje ponen de relieve de forma casi unánime que cuando los alumnos se retrasan de forma considerable en sus conocimientos y habilidades, especialmente en lectoescritura y en matemáticas, el riesgo de desinterés y de abandono de los estudios es máximo. Las dificultades en la lectura condicionan el resto de los aprendizajes y conducen a que el alumno perciba la tarea de aprender como demasiado complicada y escasamente satisfactoria. Hay que reconocer que leer es una actividad altamente compleja y que no todos los alumnos pueden hacerlo fácilmente. Hay algunos alumnos con mayores dificultades por sus condiciones personales (dificultades de codificación fonológica o de comprensión del significado) o familiares (escaso apoyo a la lectura, ausencia de modelos lectores). De esa experiencia negativa a su desvinculación del aprendizaje escolar hay un breve camino.

¿Cómo evitar que los alumnos se retrasen? O formulando la pregunta de forma positiva: ¿cómo conseguir que todos los alumnos al término del segundo ciclo de la Educación Primaria comprendan textos escritos sencillos y sean capaces de entender problemas aritméticos simples y utilizar los procedimientos adecuados para resolverlos? Conseguir este objetivo es un factor crucial para reducir el fracaso escolar ya que existe una estrecha correlación entre los alumnos que terminan deficientemente la educación primaria y aquellos que no obtienen el título al final de la ESO.

No basta con reconocer la importancia de esta meta. Es preciso poner los medios adecuados para conseguirla. Y entre los medios necesarios, además de la colaboración de

los padres a la que se hará referencia en una propuesta posterior, hay tres especialmente relevantes.

1. Prestar especial atención durante los dos primeros ciclos de la Educación Primaria a aquellos alumnos con mayores dificultades en la lectura y el cálculo en el tiempo escolar.
2. Apoyo especial a los maestros que trabajan en estos ciclos para que compartan experiencias sobre los métodos de enseñanza más adecuados para estos alumnos.
3. Disponer de maestros de apoyo que, en estrecha relación con los tutores, dediquen al menos dos horas a la semana, al término del tiempo lectivo y en grupos no superiores a tres alumnos a completar la enseñanza de los que tienen más dificultades.

El seguimiento y el apoyo constante a estos alumnos es la condición necesaria para que puedan seguir aprendiendo. Para ello hace falta que todos los centros dispongan de los maestros necesarios para completar la enseñanza en horario extraescolar. Tal vez en algunos centros, si el número de alumnos con dificultades es elevado, pueda resultar difícil que de 4 a 5 de la tarde haya tres o cuatro maestros trabajando simultáneamente con varios grupos de niños. Ciertamente no es posible contratar a este número de maestros para un solo centro. Sin embargo, se pueden encontrar otras fórmulas que lo hagan viable. Los convenios con instituciones sin ánimo de lucro o con fundaciones dedicadas a la enseñanza es una de ellas. La contratación a través de la asociación de padres es otra. En cualquier caso, lo importante es que los centros dispongan de los recursos económicos necesarios y que exista la suficiente flexibilidad para que estos maestros estén en los centros y realicen el trabajo previsto.

• Una comunidad de lectores (4)

Las dificultades en la lectura o la ausencia de estímulos suficientes para leer afecta especialmente a los sectores populares y con mayor desventaja social. Las diferencias en la lectura son expresión de las desigualdades sociales, que tienden además a perpetuarlas. No es extraño, por tanto, que los estudios del INCE hayan puesto de manifiesto las notables diferencias existentes entre el nivel de estudios de los padres y las habilidades lingüísticas en primaria y secundaria. La lucha contra el fracaso escolar y contra las desigualdades pasa necesariamente por conseguir que todos los alumnos desarrollen hábitos lectores y aprecien la lectura.

El aprendizaje de la lectura no debería ser una tarea exclusiva de los profesores dentro del marco escolar. El apoyo a la lectura no debería tampoco reducirse a las iniciativas contempladas en el apartado anterior, por otra parte imprescindibles. La escuela debería convertirse en una comunidad de lectores en la que todos, profesores, padres y alumnos, asumieran la tarea de leer más y de ayudar a leer a los que tienen más dificultades. Convertir los centros docentes en comunidades de lectores marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo, hace falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores con sus hijos. Colaborar con los padres para que dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también en el de los padres y en sus relaciones mutuas. El objetivo de la escuela no es solamente que los alumnos lean y que haya un profesor, el de lengua y literatura en la Educación Secundaria, directamente responsable de la consecución de este objetivo. Hace falta que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura.

Es preciso también que todos los profesores asuman que la lectura es un objetivo que les compete también a ellos y no solo al profesor de lengua. Este planteamiento supone que la lectura y la comprensión de textos se convierte en un tema transversal del currículo, que forma parte de los objetivos y contenidos de todas las áreas. El desarrollo de este enfoque obliga a adaptar la formación inicial de los profesores y sus estrategias de enseñanza.

Esta perspectiva participativa modifica la concepción estática del currículo y la organización de la escuelas. Las relaciones con los padres son percibidas más como actividad necesaria para conseguir el progreso de los alumnos que como una obligación tediosa y conflictiva. La habitual estructura independiente de las áreas o materias curriculares debe abrirse a una mayor conexión entre ellas. Las aportaciones de otros agentes sociales son valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se incorpora con normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinarias.

• **Apoyo para que los alumnos realicen las tareas extraescolares (5)**

No todos los alumnos disponen de las condiciones adecuadas para realizar las tareas que los profesores les piden que realicen en casa. Unos, por las características de su hogar: falta de espacio, ruido, problemas en las relaciones entre sus miembros. Otros, por sus condiciones personales: escaso interés o voluntad para realizarlas. Normalmente, estos alumnos son los que tienen más dificultades en sus aprendizajes escolares, que tienden a agravarse por su situación familiar y personal. Sería necesario, por tanto, que el centro escolar, especialmente en la educación secundaria, dispusiera de los medios adecuados para ayudar a los alumnos en estas tareas.

La realización de esta iniciativa supondría garantizar que los centros disponen de recursos suficientes para mantener abierta la biblioteca o alguna sala de estudio por las tardes y que hay algún profesor que está presente para asegurar el ambiente de estudio y resolver las dudas de los alumnos. De nuevo, como en la propuesta anterior, la voluntad de ayudar a los alumnos con más dificultades debe ir acompañada del compromiso de la Administración Educativa por proporcionar los recursos necesarios. Posiblemente la negociación de la soluciones entre los centros y la Administración Educativa (propuesta 6) y

la incorporación de nuevos colaboradores (propuesta 7) contribuirá a superar los problemas de su puesta en práctica.

• **Desdobles, agrupamientos flexibles y ordenadores para recuperar a los alumnos desmotivados (6)**

La mayoría de los profesores consideran que la falta de motivación y de esfuerzo de los alumnos es uno de los factores principales, por no decir el factor principal, del fracaso escolar. Pero, ¿cómo conseguir que los alumnos estén más interesados y se esfuercen más? El Ministerio de Educación y la LOCE lo resuelven mandándolo: los alumnos deben esforzarse. Está bien decirlo. Pero no basta. Hay que analizar cómo conseguirlo. La mayoría de las iniciativas que se están desarrollando buscan en el fondo que los alumnos no se desvinculen del aprendizaje y, por tanto, que sigan interesados en él: evitar que se retrasen, asesorarles en sus deberes, tener el apoyo familiar etc. Ahora se propone utilizar los desdobles generalizados y la informática con los alumnos más desmotivados o que acumulan mayores retrasos.

Enseñar a un grupo de alumnos numeroso en la educación secundaria obligatoria es muy complicado si se pretende ajustar la docencia a sus capacidades. Si además hay varios alumnos que no manifiestan ningún interés por aprender, el objetivo es casi inalcanzable. Los cambios en el estilo de enseñanza así como algunas otras medidas contempladas en estas páginas pueden servir de ayuda. Pero en muchos casos, aun siendo necesarias, son insuficientes. Por ello es preciso promover medidas organizativas que faciliten la adaptación de la enseñanza a grupos más pequeños y homogéneos de alumnos. Los desdobles generalizados en determinadas áreas y los agrupamientos flexibles pueden contribuir a este objetivo, evitándose de esta forma los problemas que se derivan de los itinerarios establecidos en la LOCE: grupos homogéneos en todas las áreas con expectativas desiguales.

Pero las iniciativas organizativas no son suficientes. Es necesario al mismo tiempo, especialmente para los alumnos desmotivados, una forma de enseñar más activa, flexible, accesible, abierta y que otorgue mayor protagonismo a los alumnos. Aun cuando esta forma de enseñar puede conseguirse dentro de los esquemas habituales de enseñanza, se puede pensar que la utilización de la informática y de Internet abra nuevas posibilidades y tenga más probabilidad de éxito.

La importancia que los ordenadores e Internet está teniendo en la vida de los alumnos, en el incremento de la información y en la creación de nuevas formas de aprendizaje ha sido ya destacada en una de las propuestas anteriores (nº 2). Allí se formuló con la finalidad de adaptar la enseñanza a los tiempos actuales y conseguir que los centros públicos ganaran atractivo entre los ciudadanos. Pero la utilización de la informática no es solo un instrumento potencialmente beneficioso para la valoración de los centros, siempre que se utilice al servicio de los objetivos educativos, sino que puede ser también un buen aliado para motivar a los alumnos que han perdido el interés por aprender.

Hay que reconocer que no existe todavía suficiente investigación que confirme la relación entre la utilización de la informática en la enseñanza, la motivación de los alumnos y su aprendizaje. Sin embargo, algunos estudios apuntan esta conexión, por lo que es positivo explorarla y desarrollarla como una nueva estrategia complementaria para conseguir que los alumnos desmotivados se sientan más interesados en el aprendizaje.

Una de las estrategias posibles de empleo de la informática con los alumnos menos motivados es organizar algunas clases en determinadas asignaturas en el aula de informática, siempre que existan desdobles o la posibilidad de agrupamientos flexibles. Para llevarlo a cabo, hace falta que haya un profesor interesado y con la preparación suficiente, y que disponga de programas informáticos de la unidad didáctica que va a enseñar. Una segunda estrategia supone utilizar el aula de informática algunas horas en algunas tardes con estos alumnos. En este caso no solo hace falta la preparación de un profesor sino también su tiempo disponible. La necesidad de nuevos recursos o de nuevas formas de contratación de profesores o de organizar el tiempo de los profesores de otra manera surgen de nuevo como factores cruciales para llevar a la práctica las iniciativas propuestas.

• **Autonomía de los centros y negociación de las soluciones (7)**

No hay soluciones satisfactorias iguales para todos los centros. Y menos aún si las soluciones se imponen sin ser valoradas ni demandadas. Tampoco es una buena opción que sean solo los centros quienes busquen soluciones e intenten resolver los problemas como buenamente puedan. La estrategia más adecuada es aquellas que apuesta por la autonomía de los centros y la negociación de las soluciones con la administración educativa. La mayor parte de las propuestas que se están formulando tienen como telón de fondo la siguiente secuencia: negociación con la administración, acuerdo, provisión de recursos, seguimiento y evaluación. Tanto los proyectos de centros bilingües, como la utilización masiva de la informática, el apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, la ampliación de las instituciones sociales y personas colaboradoras, la creación y el apoyo a redes de centros etc. necesitan una voluntad compartida entre el centro y la administración para iniciarlas, llevarlas a la práctica y resolver los problemas a los que se van a enfrentar. Para conseguir esta relación fructífera, es preciso un cambio profundo en el funcionamiento y en la capacidad de decisión de los centros y en el estilo de trabajo de la Administración Educativa.

El cambio en el funcionamiento de los centros pasa por apostar por su mayor autonomía². Son los centros quienes deben valorar las distintas alternativas posibles para conseguir una

² La autonomía de los centros debe respetar tres normas que han de ser comunes a todos ellos: los criterios de admisión de alumnos, entre los que no pueden figurar sus características personales o académicas; los contenidos básicos de la enseñanza; y la provisión de los recursos necesarios para que la enseñanza se imparta con calidad.

enseñanza de mayor calidad que reduzca al mismo tiempo el bajo rendimiento de determinados alumnos. Y deben considerar también qué condiciones razonables necesitan y en qué plazos para conseguirlo: estabilidad de los profesores, recursos, infraestructura, formación, modos de organización etc. Al mismo tiempo, debe existir un interlocutor de la Administración Educativa con capacidad de decisión que negocie con cada centro y pueda llegar a acuerdo estables. Este interlocutor solo puede ser el inspector. Los inspectores, por tanto, deberían tener la responsabilidad de estudiar la situación de cada centro y negociar y acordar sus proyectos específicos y las condiciones de su puesta en práctica.

Esta mayor autonomía reclama en paralelo nuevas formas de organización de los centros, de participación de la comunidad educativa y de otros agentes sociales y de descentralización de la educación. Las siguientes propuestas se sitúan en esta orientación.

3.3 Nuevas formas de colaboración

- **Nuevos colaboradores en la acción educativa (8)**

La acción educativa para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir el fracaso escolar exige un apoyo amplio y sostenido y la participación de diferentes sectores sociales. Una parte de los recursos necesarios debe proceder de la ampliación del gasto público dedicado a la educación. Otra parte ha de provenir de la colaboración con otras instituciones. Los centros docentes no pueden considerar que con sus únicas fuerzas pueden resolver todos los problemas ni ampliar el aprendizaje de sus alumnos. Su vinculación con la comunidad local, con otros profesionales y técnicos, con empresarios y artesanos, con organizaciones no gubernamentales, con Fundaciones relacionadas con la enseñanza, con antiguos alumnos, etc. puede ayudarles a ofrecer una enseñanza más atractiva, conectada con la realidad y más enriquecedora.

La inserción de los centros en la comunidad local es otra de las razones que avalan la necesaria implicación de los ayuntamientos en su gestión. Además, los centros necesitan cuidado, apoyo, supervisión, estímulo y proximidad de sus responsables para mejorar su funcionamiento y resolver con agilidad los problemas que puedan surgir. El protagonismo municipal en la educación es una buena estrategia para conseguir con más facilidad los objetivos de cambio que se están planteando.

La búsqueda de nuevos colaboradores y la vinculación con los ayuntamientos tiene una especial repercusión en aquellos alumnos menos motivados para el aprendizaje. La presencia de otros profesionales y la posibilidad de nuevos tipos de actividad formativa puede servir para encontrar formas de enseñanza más motivadoras y servirles, a ellos y a sus profesores, de gran utilidad. Pero para conseguirlo hace falta mayor flexibilidad

curricular para determinados alumnos, nuevas formas organizativas y de relación para los centros docentes y un equipo directivo fuerte, decidido y dedicado a buscar nuevos colaboradores.

• **La formación y la participación de los padres (9)**

Existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que la participación activa de los padres en la educación de sus hijos y su colaboración con los objetivos escolares es una de las variables principales para asegurar un buen progreso educativo de los alumnos o, al menos, para evitar su fracaso escolar. Como se ha apuntado anteriormente al interpretar la cifras del fracaso escolar, las relaciones que los padres establecen con sus hijos, sus códigos comunicativos y lingüísticos, sus expectativas sobre su futuro, el apoyo que les proporcionan en las tareas escolares y su participación en las actividades del centro educativo constituyen una malla poderosa que sostiene el interés y el esfuerzo del niño por ampliar sus conocimientos. Como también se señaló en páginas anteriores, el nivel educativo y cultural de los padres condiciona en gran medida el cuidado educativo y el seguimiento que el niño necesita, aunque, conviene recordarlo de nuevo, no existe una relación directa entre el capital cultural disponible por una familia y su transmisión y adquisición por los hijos.

Los centros educativos poco pueden hacer para modificar las condiciones sociales de las familias. Sin embargo, existe un amplio campo de actuación para fortalecer el entorno educativo familiar: la formación de los padres para el seguimiento educativo de sus hijos y su participación en la vida escolar.

El primer objetivo de la acción de un centro escolar en relación con las familias es favorecer la formación de los padres para que sean más conscientes de sus posibilidades en la educación de sus hijos y dispongan de mejores estrategias. Si las relaciones con los hijos, la organización de su tiempo, la comunicación, el seguimiento, etc. son tan importantes para el aprendizaje escolar, es altamente positivo tratar de asegurarlo. Para ello los centros deberían hacer una planificación cuidadosa sobre cómo informar, compartir y ayudar a los padres en su acción educadora. La finalidad de esta iniciativa no es informar a los padres sobre cómo van su hijos en el colegio y qué posibles problemas puede tener, sino preparar a los padres para que tengan un papel más activo y hacer frente a las dudas y dificultades que se les puedan presentar. El objetivo que anteriormente se planteó de conseguir una comunidad de lectores en la que los padres fueran también ejemplo y estímulo para sus hijos estaría aquí incluido.

El segundo objetivo es ayudar a los padres a que participen en las actividades del centro. La participación es una cuestión mucho más amplia y variada que la elección de representantes en el consejo escolar, siendo ésta sin duda también importante. Ha de concretarse en la colaboración en actividades extraescolares, en la organización de

talleres, en la orientación profesional a los alumnos, en el apoyo a determinadas iniciativas sociales, culturales o deportivas. La creciente incorporación de los padres en las actividades del centro conecta con la propuesta anterior de ampliar los colaboradores en la acción educativa.

Si ambos objetivos son importantes para todos los centros y todos los padres, lo son más aún y especialmente para aquellos centros que escolarizan mayoritariamente alumnos de contexto sociocultural bajo. El menor nivel educativo y cultural de los padres limita sus estrategias de acción en el hogar y les suele conducir a distanciarse del centro educativo, por lo que la influencia educadora de la familia se resiente. En estos centros, reforzar la formación de los padres, las relaciones con ellos y abrir nuevos cauces de participación de acuerdo con la preparación de los padres debería ser un objetivo prioritario de la acción educativa. Algún profesor debería asumir la responsabilidad de coordinar los programas de acción con los padres y todos los tutores deberían dedicar algunas horas semanales a esta tarea, con la consiguiente reducción de las horas lectivas en ambos casos.

El convencimiento de que la acción familiar es importante para prevenir el fracaso escolar, de que determinadas familias tienen especiales dificultades para ello y de que el centro escolar tiene posibilidades de intervención en el ámbito familiar, debe conducir a que el apoyo a estas familias sea una prioridad educativa y a que a esta tarea dediquen los profesores parte de su habitual tiempo lectivo. La reflexión sobre la familia ha conducido al debate sobre el tiempo de los profesores y al análisis de sus condiciones de trabajo en aquellos centros que escolarizan alumnos con mayor riesgo de fracaso. Las propuestas 13 y 16 analizan estas nuevas iniciativas.

• **Redes de centros para intercambiar experiencias y apoyo (10)**

La búsqueda de nuevos colaboradores ha de comenzar por el acuerdo con otros centros con los que se mantienen relaciones por proximidad, sintonía pedagógica o intereses comunes. La configuración de redes de escuelas y de profesores en torno a un objetivo común puede convertirse en un poderoso aliado para enfrentarse a los problemas existentes. Este objetivo puede estar vinculado a la formación, la evaluación o la gestión pero también a determinados proyectos relacionados con el deporte, la música, la informática o las lenguas. En relación con la lucha contra el fracaso escolar, una red de escuelas para intercambiar información y experiencias sobre las iniciativas desarrolladas, realizar proyectos comunes o establecer relaciones conjuntas con otras instituciones puede resultar enormemente beneficioso.

Lo que es preciso tener en cuenta es que las redes de escuelas no se crean por mandato ni se mantienen sin que se las cuide. Es preciso ayudar a su desarrollo y fortalecimiento creando las condiciones adecuadas. Para ello es necesario que haya algún profesor que asume esta responsabilidad y que dedique parte de su tiempo a esta nueva y beneficiosa tarea.

3.4 Apoyo a los profesores

- **Cambiar la formación inicial de los profesores de secundaria (11)**

Enseñar en los tiempos actuales es bastantes más complicado que en el pasado. Enseñar a los alumnos con mayor riesgo de fracaso para que puedan incorporarse a la sociedad de la información y del conocimiento exige un conjunto de conocimientos, actitudes personales y estrategias didácticas difíciles de adquirir. Frente a estos retos, que obligarían a una mejora constante de la formación inicial y permanente de los profesores, nada se ha avanzado. Las propuestas de la LOGSE en relación con la formación inicial de los profesores de secundaria ni siquiera se han llevado a la práctica doce años después de su aprobación. Las iniciativas de la LOCE son de una vaguedad absoluta, lo que hace pensar que todo va a seguir más o menos igual.

Los cambios deberían ir en una doble dirección: más tiempo con mejor formación y énfasis en la enseñanza de los alumnos con más riesgo de fracaso. En primer lugar, un mayor tiempo de formación en el que la teoría y la práctica estén estrechamente relacionadas. La experiencia demuestra que intentar conseguir una formación inicial de calidad para todos los licenciados que aspiran a ser profesores es bastante utópico. Exige demasiados recursos cuya rentabilidad es dudosa porque solo un porcentaje limitado de los alumnos va a llegar a ser profesor. Más realista parece buscar una fórmula mixta que combine la preparación inicial general para todos los que la demanden y que permita con ella acceder a un puesto de trabajo en la enseñanza, con una formación especializada para aquellos que han aprobado la oposición para el acceso a la función pública docente o han sido contratados en los centros concertados y privados. Estos profesores deberían dividir su jornada laboral en dos partes: una, en el centro docente; otra, en actividades de formación organizadas por la Administración Educativa. Esta formación tendría una duración de un año y su evaluación positiva conduciría a la estabilidad en la plaza obtenida.

En segundo lugar, la formación inicial debería dar una relevancia especial a la enseñanza de los alumnos con más problemas de aprendizaje, a la gestión del aula, a la atención a la diversidad de los alumnos, a la colaboración con los padres, a la coordinación entre los profesores y a la elaboración de proyectos educativos. De esta forma, los nuevos profesores dispondrían de las herramientas básicas para enfrentarse a los problemas educativos y existirían más probabilidades de que tuvieran experiencias de éxito que reforzaran su satisfacción profesional y su motivación. Si al mismo tiempo se contempla la propuesta de que los buenos docentes puedan desempeñar la tarea, con la adecuada reducción de su horario lectivo, de asesorar a los nuevos profesores, las posibilidades de que el colectivo de profesores vaya actualizándose de forma natural y continua se incrementan.

• **Un nuevo estilo de enseñanza (12)**

La sociedad del conocimiento que se configura en el comienzo de este siglo destaca la importancia de potenciar aquellas capacidades que permiten ampliar el saber de manera autónoma. Pero enseñar a “aprender a aprender” significa también desarrollar las habilidades metacognitivas de los alumnos, es decir, enseñarles a tomar conciencia de lo que están aprendiendo y de cómo lo están aprendiendo, y a regular los procesos que les permiten aprender. Su mayor participación en el proceso de aprendizaje, la comprensión del sentido de las actividades del aula, el trabajo mediante planes autónomos y flexibles, la reflexión sobre las tareas y la incorporación de nuevas formas de evaluación de su trabajo son aspectos básicos de una forma de aprender que haga al alumno más capaz de seguir generando conocimientos con autonomía.

Para conseguir todos estos objetivos, es preciso que el profesor modifique su forma de enseñar y consiga que el alumno se implique en actividades sugestivas en las que encuentre algún tipo de relación con su vida diaria. Para ello debe adaptar su metodología, las actividades que plantea a sus alumnos y la forma de evaluar.

La necesidad de actualizar los métodos de enseñanza es general: afecta a todos los profesores de todos los niveles educativos y, por tanto, debe ser beneficiosa para todos los alumnos. Pero la necesidad de una nueva forma de enseñar es especialmente importante para aquellos profesores que trabajan con grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento escolar, desmotivación y fracaso escolar. En este caso, lo que es positivo para la mayoría de los alumnos se convierte en imprescindible. Sin embargo, las dificultades de llevar a la práctica una nueva forma de enseñar con este colectivo de alumnos son mucho mayores y el profesor puede sentir el miedo de innovar por el riesgo de fracasar. Para estos profesores, es preciso que existan planes de formación extraordinarios que orienten su reflexión sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas. La cooperación entre profesores de varios centros, las redes de escuelas y la incorporación masiva de ordenadores en sus centros son otras tantas herramientas de apoyo para enfrentarse a la difícil tarea de enseñar y motivar a alumnos que saben poco y que, además, tampoco tienen interés en aprender.

• **La reorganización del tiempo de los profesores (13)**

Gran parte de las reflexiones hasta ahora expuestas han puesto de relieve que los centros deben ampliar sus actividades y su horario y que los profesores tienen que asumir nuevas funciones: seguimiento y cuidado de los alumnos, orientación y comunicación con los padres, participación en proyectos colectivos y en redes de centros, relaciones con las instituciones sociales, etc. Sin embargo, la organización de los centros, el trabajo de los profesores y sus perspectivas profesionales se mantienen inalteradas como si nada hubiera sucedido en la educación.

Sería necesario un cambio profundo y equilibrado que permitiera a los profesores asumir estas nuevas funciones, que distribuyera de otra forma su horario lectivo, que existiera una mayor flexibilidad para responder a las necesidades de los alumnos que necesitan mayor atención y apoyo y que se abrieran nuevas perspectivas profesionales a los docentes. Un ejemplo de este último punto. Se ha hablado en las páginas anteriores de la importancia de que algunos profesores dediquen parte de su horario lectivo al fortalecimiento de redes de centros o a la tutoría de los nuevos profesores. Existen también otras responsabilidades: asesor de formación de los profesores en ejercicio, coordinador de programas informáticos o de lectura, asesor de la administración educativa, etc. Los profesores que hayan sido valorados positivamente con los criterios y los tiempos acordados tendrían el complemento retributivo establecido y podrían, además, optar a esas responsabilidades profesionales.

Estos objetivos son especialmente importantes en los centros de contexto sociocultural más bajo y que escolarizan alumnos con mayor riesgo de manifestar dificultades de aprendizaje. Por esta razón, la regulación de las nuevas funciones y la reorganización del tiempo laboral y lectivo de los profesores podría empezar por ellos, de tal manera que los primeros recursos disponibles sirvieran para favorecer la calidad de la enseñanza en estos centros

3.5 Intervención extraordinaria

• Desarrollo de programas de intervención extraordinarios (14)

Existen centros docentes en los que sus condiciones estructurales hacen muy difícil que funcionen satisfactoriamente. Incluso con un buen equipo de profesores, los problemas pueden superar sus posibilidades de acción. La experiencia confirma que cuando el conjunto de problemas a los que debe enfrentarse un centro supera determinado nivel, el riesgo de fracaso del centro y, por consiguiente de que un mayor porcentaje de alumnos fracase, se incrementa. Entre los principales problemas pueden apuntarse los siguientes: mayoría de alumnos de contexto sociocultural bajo o muy bajo, ubicación del centro en barriada marginal, alto porcentaje de paro en la zona, escaso nivel cultural y educativo de las familias, precariedad de la vivienda, centro grande, alto porcentaje de alumnos inmigrantes con bajo nivel académico o desconocimiento de la lengua habitual del entorno. En estos casos, ¿qué iniciativas pueden impulsarse? Sería necesario trabajar en una doble dirección: primero, para modificar en lo posible las condiciones estructurales. Segundo, para fortalecer al equipo de profesores y que pueda hacer frente con mayores garantías a los problemas.

¿Cómo modificar las condiciones estructurales? Tres líneas de actuación parecen las más urgentes:

1. Impulsar políticas globales que mejoren el nivel de vida, las posibilidades de trabajo, la formación y las opciones culturales de las personas que viven en ese entorno.

2. Reducir el número de alumnos que acceden a ese centro para conseguir un mejor control de la situación educativa y garantizar el seguimiento de los alumnos. Dos grupos por curso con un máximo de 20-22 alumnos en cada uno sería unos buenos números.
3. Controlar el proceso de admisión de alumnos para asegurar un equilibrio con los demás centros de la zona de acuerdo con lo expuesto en la propuesta 1.

Junto con estos cambios, es preciso también reforzar el trabajo de los profesores y la acción educativa. Para ello se formulan las siguientes propuestas:

1. Reducción del número de horas lectivas de los profesores para que puedan asumir otras funciones.
2. Dedicación específica a la orientación y formación de las familias.
3. Mayor tiempo disponible para que los tutores orienten a los alumnos.
4. Programas para la formación de los profesores.
5. Prioridad de los profesores para el acceso a licencias por estudios después de seis años de trabajo en este tipo de centros.
6. Dotación extraordinaria de ordenadores.
7. Apertura del centro por las tardes para que los alumnos puedan estudiar en él y presencia de profesores que les asesoren.
8. Incorporación de un trabajador social que refuerce las relaciones con los programas comunitarios del ayuntamiento y de la zona.
9. Acceso del profesorado a estos centros con un perfil específico y un compromiso de estabilidad durante al menos cuatro años.
10. Mérito especial de los profesores que trabajan en estos centros para su desarrollo profesional.
11. Apoyo especial a la labor del equipo directivo.
12. Evaluación del funcionamiento del centro y adaptación de las iniciativas en función de los resultados obtenidos.

Como se puede comprobar, lo que se está planteando es que estos centros dispongan de los recursos y de los apoyos necesarios para llevar a la práctica las propuestas que se han ido

desarrollando en este documento. Lo que se aporta como mayor novedad no es solo la concentración de los esfuerzos en unos centros determinados, sino también la necesidad de trabajar simultáneamente en el cambio de las condiciones sociales y estructurales del centro.

En algunos países y con una filosofía similar a la que subyace en estas últimas reflexiones, se han determinado Zonas de Atención Educativa Preferentes. Los centros en ellas situadas reciben recursos especiales. A veces, sin embargo, las zonas preferentes incluyen centros de características bastante dispares, por lo que parece más positivo que los esfuerzos se vuelquen en centros concretos. Para evitar también que estos centros tengan una etiqueta negativa, que desanime a padres y a alumnos, sería conveniente que la denominación del programa de actuación incorporara un mensaje positivo. “Programa de innovación educativa” podría ser su denominación.

3.6 El compromiso de la sociedad

• Los alumnos que finalmente fracasan: la responsabilidad de la sociedad (15)

A pesar de todos los esfuerzos que se realicen a lo largo de la educación obligatoria, es previsible que siga existiendo un elevado porcentaje de alumnos con un nivel de conocimientos insuficiente y que, en muchas ocasiones, no va a alcanzar el título básico. La puesta en marcha de todas las medidas contempladas en este texto podría conseguir que el porcentaje de alumnos que no obtuvieran el título se situara en torno al 15% dentro de seis a ocho años³. No hay que olvidar que las iniciativas orientadas a evitar que los alumnos se retrase en la Educación Primaria solo manifestarán sus efectos positivos en relación con la titulación de los alumnos varios años después. A pesar de este indudable avance, el 15% dentro de unos años y en torno al 20% en el momento actual es un número muy elevado. El riesgo de que este colectivo no encuentre trabajo y de que se incorpore a las filas de la marginación es muy elevado ¿Hay algo que se puede hacer para facilitar la transición de estos alumnos al mundo del trabajo y para conseguir que se sientan interesados en seguir aprendiendo?

Los programas existentes hasta el momento en el ámbito educativo son denominados de Garantía Social. Los estudios realizados sobre su funcionamiento y sobre la opinión que tienen los alumnos que participan en ellos ponen de relieve la alta valoración que reciben. Son programas con un determinado perfil profesional y que se organizan en torno a tres ámbitos principales: formación básica, formación profesional específica y orientación. La posibilidad de alcanzar posteriormente el título de educación secundaria es una opción positiva y demanda por los alumnos. Las nuevas propuestas que introduce la LOCE en

³ De acuerdo con las cifras del MEC y tal como se recogió en páginas anteriores, el porcentaje de alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación obligatoria en 1999 era del 23,6%.

los programas de Garantía Social, vinculándolos más a la estructura del sistema educativo, no suponen cambios importantes excepto el hecho de adelantar en un año la edad de incorporación de los alumnos.

Existen también otras posibilidades, como los contratos para la formación, que ponen el acento en la inserción laboral de los jóvenes sin titulación y que exigen un tiempo determinado, al menos el 15% del horario laboral, para su formación básica y profesional. Una buena utilización de este tipo de contratos, asegurando la formación, orientando a los jóvenes a obtener el título y a seguir estudiando e incluso incentivando a aquellos que lo consigan con la continuidad en el empleo, es una opción positiva. Es cierto que un porcentaje de los alumnos que fracasan en sus aprendizajes tienen posibilidades de inserción laboral y de integración social, pero sus dificultades para progresar profesionalmente y para hacer frente a los cambios sociales y laborales son mucho mayores. La estabilidad en el empleo de los trabajadores con poca cualificación es reducida y el riesgo de no encontrar trabajo cuando se pierde es grande. La necesidad de adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral hace especialmente vulnerables a aquellos trabajadores con escasas habilidades personales y formativas. Por ello, uno de los objetivos de los contratos de formación debería ser conseguir que los alumnos se reincorporen al proceso de aprendizaje a través de su experiencia laboral⁴.

La ampliación y el buen funcionamiento de los programas de Garantía Social y de los Contratos de Aprendizaje exigen el apoyo de los empresarios y de los sindicatos para garantizar que los alumnos realizan satisfactoriamente sus prácticas o su trabajo, reciben la orientación y la preparación adecuada, mejoran sus habilidades comunicativas y sociales y se sienten estimulados no solo para trabajar sino para seguir aprendiendo. También es necesaria la colaboración de las administraciones locales, de organizaciones sociales sensibles a los problemas de estos jóvenes y de profesionales interesados en transmitir su experiencias a aquellas personas con menor cualificación. El esfuerzo coordinado de todos ellos es una garantía del éxito de estos proyectos.

- **El mensaje social: todos pueden aprender (16)**

Las expectativas sociales hacia la educación son más bien negativas, si nos atenemos a las voces de muchos intelectuales e incluso de representantes políticos. Las afirmaciones de que el nivel educativo baja, de que los valores de los jóvenes se desmoronan y de que no hay exigencia ni estímulo suficiente aparecen continuamente en los medios de comunicación. Es difícil encontrar opiniones que valoren positivamente el esfuerzo que está realizando el sistema educativo para hacer frente a las nuevas tareas. Sin embargo, la existencia de expectativas positivas contribuyen a que los objetivos propuestos se cumplan. Por ello, en la lucha contra el fracaso escolar debe extenderse la idea y la

⁴ Un proyecto que va a empezar a desarrollarse en la Comunidad de Madrid con esta orientación está impulsado por la Asociación de Empresarios de Madrid Norte (FEMAN)

convicción de que es posible reducirlo y de que se puede lograr que todos los alumnos aprendan y aprendan suficientemente. El fracaso escolar no es algo consustancial con la sociedad y la educación sino que deriva en gran medida de su mal funcionamiento. El mensaje de que existe un proyecto amplio y equilibrado que puede ser capaz de reducir sustancialmente el fracaso escolar en la medida en que va a existir una educación mejor para todos los alumnos, especialmente para aquellos con más dificultades, puede ser un poderoso estímulo para recabar el esfuerzo colectivo en esta tarea.

Bibliografía

- Coleman, J. y Husén, T. (1985), *Becoming adult in a changing society*, Paris, OECD.
- Coleman, J.S. *et al.* (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington D.C. US, Government Printing Office.
- Jencks, C. *et al.* (1972), *Inequality*, N. York, Basic Books.
- Kennedy, K.J. (2001), *A new century and the challenges it brings for young people: how might schools support youth in the future?*, en OECD, *Schooling for tomorrow. What schools for the future?*, Paris, OECD.
- MacBeath, J. (2000), *New coalitions for promoting school effectiveness*, en Wolfendale, S. y Bastiani, J., *The contributions of parents to school effectiveness*, Londres, David Fulton.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003), *La representación social del fracaso escolar*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), *La comprensión del fracaso escolar en España*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003), *La representación social del fracaso escolar*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A., Martínez Arias, R. y Martín, E., *Estudio longitudinal sobre la influencia del contexto socio-cultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria*. En prensa.
- MECD (2002), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, Madrid.
- OECD (2000), *Education at a glance, OECD indicators*, Paris, OECD.
- OCDE Indicators (2001a), pag. 45
- Tiana, A. (2002), *El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos*, en Marchesi, A., y Martín, E., *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Editorial SM.

Índice

Cuadros

Cuadro 1. Características del paisaje de la juventud	10
Cuadro 2. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	14

Gráficos

Gráfico 1. Puntuaciones de los alumnos de cuatro contextos en Ciencias Sociales en 1º, 2º y 4º de la ESO	16
Gráfico 2. Porcentaje de población activa que ha completado estudios postobligatorios y la tasa de graduados en secundaria postobligatoria	19

Tablas

Tabla 1. Tasa bruta de población que alcanza los objetivos de la educación obligatoria. 1999	12
Tabla 2 . Porcentaje de alumnos de cada contexto sociocultural que participan en Programas de Garantía Social	16
Tabla 3. Porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior, por grupo de edad. 1999	18

Documentos de trabajo publicados

1/2003. **Servicios de atención a la infancia en España: estimación de la oferta actual y de las necesidades ante el horizonte 2010.** María José González López.

2/2003. **La formación profesional en España. Principales problemas y alternativas de progreso.** Francisco de Asís de Blas Aritio y Antonio Rueda Serón.

3/2003. **La Responsabilidad Social Corporativa y políticas públicas.** Alberto Lafuente Félez, Víctor Viñuales Edo, Ramón Pueyo Viñuales y Jesús Llaría Aparicio.

4/2003. **V Conferencia Ministerial de la OMC y los países en desarrollo.** Gonzalo Fanjul Suárez.

5/2003. **Nuevas orientaciones de política científica y tecnológica.** Alberto Lafuente Félez.

6/2003. **Repensando los servicios públicos en España.** Alberto Infante Campos.

7/2003. **La televisión pública en la era digital.** Alejandro Perales Albert.

8/2003. **El Consejo Audiovisual en España.** Ángel García Castillejo.

9/2003. **Una propuesta alternativa para la Coordinación del Sistema Nacional de Salud español.** Javier Rey del Castillo.

10/2003. **Regulación para la competencia en el sector eléctrico español.** Luis Atienza Serna y Javier Quinto Romero.