

DOSSIÊ TEMÁTICO: Educação, currículo e juventudes: dilemas e desafios atuais

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7351>

**QUESTÕES E RESPOSTAS SOBRE O SUCESSO EDUCACIONAL DE NOSSOS
ADOLESCENTES E JOVENS. ESTUDO DE CASO NA REGIÃO
METROPOLITANA DE BARCELONA**

QUESTIONS AND ANSWERS ABOUT THE EDUCATIONAL SUCCESS OF OUR
TEENS AND YOUNG PEOPLE. CASE STUDY IN THE METROPOLITAN AREA OF
BARCELONA

PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE EL ÉXITO EDUCATIVO DE NUESTROS
ADOLESCENTES Y JÓVENES. ESTUDIO DE CASO EN EL ÁREA METROPOLITANA
DE BARCELONA

Laura Ibars Boronat

Ayuntamiento de Barberà del Vallès, Barcelona – España

Núria Rajadell Puiggròs

Facultad de Educación, Universidad de Barcelona – España

Resumo: O fracasso escolar, e mais acentuado nos estudantes adolescentes, leva ao desconforto pessoal e social, influenciando também o bem-estar presente e futuro da comunidade. Esta ontribuição se concentra no progresso em direção ao sucesso escolar de alguns alunos que atualmente cursam o ensino médio obrigatório (aproximadamente 12 a 16 anos), em uma cidade na região metropolitana de Barcelona. Primeiro, é feito um diagnóstico abrangente, no qual são coletadas informações pessoais e sociais diferentes, pensando nos diferentes cenários pelos quais ocorrem, como casa, escola e cidade. Os resultados reforçam e provocam a criação de uma comissão composta por diferentes agentes da cidade, caracterizada por um trabalho colaborativo e corresponsável, que propõe e começa a desenvolver diferentes ações projetadas por e para os adolescentes da cidade, para avançar em direção a esse sucesso individual e comunitário.

Palavras chave: Sucesso escolar; Ensino Secundário Obrigatório; Recursos educacionais comunitários.

Abstract: School failure, and more pronounced in adolescent students, leads to personal and social discomfort, also influencing the present and future well-being of the community. This contribution focuses on the progress towards school success of some students who are currently studying Secondary Education (12-16 years old approximately), in a city in the Barcelona metropolitan area. Firstly, a comprehensive diagnosis is made, in which different personal and social information is

collected, thinking about the different scenarios through which it takes place such as home, school and the city. The results reinforce and provoke the creation of a commission made up of different agents from the city, characterized by collaborative and co-responsible work, which proposes and begins to develop different actions designed by and for adolescents in the city, to advance towards this individual success and community.

Keywords: School success; Secondary Education; Community educational resources.

Resumen: El fracaso escolar, y más acusado en el alumnado adolescente, conlleva malestar personal y social, influyendo además en el bienestar presente y futuro de la comunidad. Esta aportación centra la mirada en el avance hacia el éxito escolar de unos alumnos que están cursando actualmente la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años de edad aproximadamente), en una ciudad del área metropolitana de Barcelona. En primer lugar, se realiza un amplio diagnóstico, en el que se recogen diferentes informaciones de carácter personal y social, pensando en los diferentes escenarios por los que transcurre como son el hogar, la escuela y la ciudad. Los resultados refuerzan y provocan la creación de una comisión formada por diferentes agentes de la ciudad, caracterizada por el trabajo colaborativo y corresponsable, que propone y empieza a desarrollar diferentes actuaciones pensadas desde y para los adolescentes de la ciudad, para avanzar hacia este éxito individual y comunitario.

Palabras clave: Éxito escolar; Educación Secundaria Obligatoria; Recursos educativos de la comunidad.

¿POR QUÉ PREDOMINA EL FRACASO ESCOLAR MÁS QUE EL ÉXITO ESCOLAR?

En la literatura científica, y también por los pasillos de los centros educativos, se prioriza el binomio de “fracaso escolar” muy por encima de la otra cara de la misma moneda: el “éxito escolar”. Son dos maneras de expresar popularmente el rendimiento escolar, aunque en nuestra sociedad la negatividad parece que siempre gana terreno a la faceta más positiva.

Desde hace algunos años, en España se realizan pruebas nacionales e internacionales para conocer el nivel de rendimiento académico del alumnado en diferentes momentos de su escolaridad obligatoria, destacando la prueba de competencias básicas de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Estas evaluaciones se focalizan exclusivamente en resultados académicos, pero no toman en cuenta que la educación abarca un campo mucho más amplio y que resulta complejo conocer y analizar, para poder aportar a continuación propuestas que faciliten una plena integración en la vida social junto al propio bienestar personal. Déjors lo concretó muy detalladamente en su obra “La educación encierra un tesoro” (1996), afianzando la importancia de los cuatro pilares de la educación, en los que destacaba el aprender a ser y aprender a convivir..

Las estadísticas confirman que, a pesar de la existencia de un descenso en la última década, continuamos encabezando el ranking en la Unión Europea de los países con mayor tasa de abandono escolar prematuro, con el 17,9% (EUROSTAT)i.

El concepto de “fracaso escolar” surge, de forma reconocida y avalada en nuestro país, a principios de los años ochenta, cuando todos los niños y niñas de 6 a 14 años se encuentran escolarizados por primera vez en nuestra historia. Este término va multiplicándose aceleradamente y afincándose de manera común en la sociedad., aunque ¿se trata de un fracaso del escolar o quizás un fracaso de la escuela?. Con rapidez se clasifica a un alumno como fracasado, pero nos hemos detenido a pensar en ¿Cómo se siente el alumno? ¿Qué conlleva ser un fracasado escolar? ¿Qué motivación puede influir para seguir adelante? ¿Cuánto tiempo perdura esta etiqueta negativa?...

Ante todo, el que fracasa puede convertirse cada vez más en un desplazado, una especie de fuera de la ley, a quien se le hará cada vez más difícil la integración social. Pero la sociedad también, si no logra organizar su escolarización y hacer triunfar su pedagogía, pone en peligro su propio progreso e incluso mantenimiento en el estado ya adquirido de desarrollo económico. Por lo tanto, le importa en primer lugar organizar el éxito escolar y, eventualmente, la reeducación (AVANZINI, 1982, p. 16).

Sin embargo, según diferentes autores, desde los más clásicos como Perrenoud (1990) han mostrado que ambos conceptos no pueden entenderse el uno sin el otro, que son constructos que forman parte de esta íntima relación binaria educativa, aunque sigue pesando la interpretación del éxito como el no fracaso.

El éxito escolar es un concepto que se utiliza con excesiva simplicidad y demasiada ambigüedad; no existe un referente único y además encontramos realidades muy diferentes, aunque quizás la propuesta más extendida es aquella que asocia el éxito escolar con las calificaciones elevadas (BLANCO, 2012; SKELTON, 2010; RODRIGUEZ, 2010; por citar algunos autores).

Curiosamente desde la vertiente más socioeducativa del éxito escolar y también del éxito educativo pensando en la Educación Secundaria, se han desarrollado diversas e interesantes investigaciones, pero curiosamente focalizadas en colectivos especialmente vulnerables como alumnos inmigrantes o de comunidad gitana (IFIIE, 2011; CREA, 2010; ABAJO y CARRASCO, 2004), cuyo motivo de éxito se ha centrado exclusivamente en lograr el grado de Secundaria y poder acceder a estudios post-obligatorios.

Existen diferentes variables que favorecen o que dificultan este recorrido escolar, que no es más que el resultado de este proceso biográfico particular de un alumno o alumna, en el que se interrelacionan de muy diferente manera variables de naturaleza biográfico-subjetivas (desde las capacidades hasta las destrezas, desde los aspectos psicológicos y emocionales, desde las vivencias como estudiante o como compañero...), variables socio-históricas (que engloban un sinnúmero de escenarios y personas que se encuentran directa o indirectamente relacionados con el aula y el centro educativo, además del hogar familiar y de la comunidad) y por último, aunque no menos importantes, las variables político-institucionales (el sistema educativo vigente, las políticas educativas, el poder de las instituciones...). Autores como GARCÍA et al. 2013; ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009 han profundizado sobre algunas de ellas en sus investigaciones.

Por ello, debemos ser muy conscientes que:

Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. Por eso es una cuestión primordial (FERNÁNDEZ et al., 2010, p. 18).

LA REALIDAD ACTUAL DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES EN NUESTRO PAÍS

La adolescencia es una etapa que se tiene que vivir; es un momento clave para gozar minuto a minuto. Es el paso de la dependencia a la independencia. Es un tiempo de locura y de inmadurez, un tiempo caracterizado por la vitalidad y la plenitud.

Algunos consideran que la etapa de la adolescencia abarca entre los 12 y los 22 años, que básicamente es cuando se dan cambios cerebrales: búsqueda de novedades, implicación social.

El adolescente necesita cierta gratificación en sus circuitos cerebrales; está motivado para probar cosas nuevas, para entrometerse en situaciones de riesgo, para vivir esta impulsividad de primera mano. También hay que considerar su implicación social: aumenta la sociabilidad; se dan situaciones de riesgo al no querer saber nada del adulto que le rodea, que hasta ahora ha sido clave para unas relaciones significativas. Y como no, también se intensifica la emocionalidad (impulsividad, inestabilidad, reactividad, así como la energía y la

vitalidad) y la exploración creativa (pensamiento conceptual, razonamiento abstracto, autoconsciencia, estrategias creativas...).

La rapidez de ciertos cambios físicos y fisiológicos, junto a ciertas experiencias psicosociológicas provocan una serie de movimientos que influyen notablemente el quehacer y el devenir del adolescente, respecto a si mismo y a la relación con su entorno cercano.

El adolescente pasa una importante concentración horaria en el centro educativo y tenemos que remontar a la reorganización educativa a partir de la Ley Orgánica del Sistema Educativo Español (LOGSE) provocó el nacimiento de una nueva etapa denominada Educación Secundaria Obligatoria –conocida popularmente como la ESO-, que se implantó a partir del curso 1994-1995, y cuyo objetivo prioritario pretendía preparar al alumnado de 12 a 16 años para sus futuros estudios o para su incorporación al mundo laboral. Sin embargo, la ampliación dos años en la formación básica no fue acompañada de los recursos personales, organizativos y materiales necesarios; y además se retrasó el acceso al mundo laboral. La preparación para la vida personal, social y profesional que se pretendía inicialmente, se ha desvirtuado con el paso del tiempo (RAJADELL y MARZO, 2019).

Y se han focalizado las miradas en el fracaso del alumnado de la ESO, pero quizás es debido al fracaso del propio sistema, ya que encontramos un conjunto importante de alumnos entre los 18 y los 24 años, que no terminan la escolaridad obligatoria y por tanto no logran obtener el graduado en ESO; se les conoce como el grupo Abandono Escolar Prematuro. En el año 2010 el Consejo de Europa incluyó como uno de los objetivos estratégicos del Programa Europa 2020, que este colectivo no superase el 10%, y la realidad nos muestra que en Catalunya existe un 18% y en España un 25% (EUROSTAT).

Queremos mencionar la importancia que posee la información proporcionada a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA) realizada por el Ministerio de Trabajo, como termómetro para medir de forma homogénea en todos los países de la Unión Europea, ya que uno de sus indicadores corresponde el abandono escolar prematuro. La Unión Europea fijó para el 2020 que España no superase el 15%; sin embargo, a pesar de la tendencia continua a la disminución desde el año 2008 –que alcanzó el 31.7%-, en 2018 obtuvo un 17.9% y en 2019 un 17.3%, resultará prácticamente imposible alcanzar el 15% propuesto.

Catalunya, como comunidad autónoma de España, también se preocupa enormemente de este tema. En 2011 se publicó un interesante Informe sobre el riesgo escolar en Catalunya en el que se analizaba a este grupo de alumnos llegando a la conclusión que a

pesar de la multiplicidad de perfiles y variabilidad de este alumnado, predomina el discurso de la influencia de los condicionantes sociales y sobre de manera destacada los familiares, mucho más que las variable individuales.

El abandono escolar no solo dificulta la integración socio-laboral de aquellos que lo padecen, sino que a su vez disminuye el nivel de productividad y competitividad nacional, mengua los niveles de equidad y pone en riesgo los niveles de cohesión social (TARABINI, 2015).

Algunos chicos o chicas, podrán reconducir su formación a través de los Centros de Formación de Personas Adultas, sintiéndose tratados como adultos, conviviendo con otras personas y conectando con estilos metodológicos diferentes. Otros, a través de las denominadas Escuelas de Segunda Oportunidad, que favorecen itinerarios alternativos que permiten que los adolescentes que se desvincularon en algún momento de su formación, puedan reincorporarse y, además facilitan su inserción laboral.

Existen importantes aportaciones (FUNES, 2010; BONAL, 2005 y 2003) que nos han ayudado a comprender cómo las relaciones que establecen los adolescentes y jóvenes con el centro escolar o los centros escolares por los que van efectuando su recorrido académico, y a entender las razones de esta desafección tan frecuente en estas edades, destacando más los chicos que las chicas.

David Bueno (2017) posee una interesante clasificación de cómo aprenden los adolescentes y sus características neuropsicológicas para romper con el concepto demasiado generalizado de ser considerados como “jóvenes descentrados e inestables”.

Sin embargo, en esta ocasión, nos centraremos prioritariamente en los estudiantes de ESO y su visión y necesidades relacionadas con el éxito educativo, acotando a la realidad de una ciudad en concreto.

ESTUDIO DE CASO EN BARBERÀ DEL VALLÈS, CIUDAD METROPOLITANA DE BARCELONA

Nuestra investigación se centra en Catalunya, una región autónoma de España con 7.500.000 habitantes, concretamente en la ciudad de Barberà del Vallès, ubicada a 15 kilómetros de Barcelona, formando parte de su área metropolitana, con una población de 33.091 habitantes (2019), distribuida bastante equitativamente entre sexos (50,48% mujeres y 49,52% hombres), y con un bajo porcentaje de población extranjera (7%). La tasa de paro se

encuentra ligeramente por encima de la de Catalunya, concentrándose el paro de larga duración en personas de baja calificación, las cuales presentan mayores dificultades para su reincorporación al mercado de trabajo. En esta ciudad se presentan unos índices elevados de contratación y de personas asalariadas, relacionados ambos con la importancia que presenta el sector industrial en el municipio; sin embargo, el porcentaje de personas asalariadas del municipio en sectores tecnológicos y de servicios basados en el conocimiento, posee un peso relativamente bajo y bastante inferior a la media de Catalunya.

Los indicadores del contexto están relacionados con el nivel socioeconómico y cultural de las familias, y se reflejan en los resultados obtenidos por el alumnado en pruebas de relevancia internacional como PISA, i PIRLSiii. En esta ciudad se encuentran diferentes centros educativos que imparten enseñanzas al alumnado de 0 a 16 años, edad de finalización de la educación obligatoria en España: 9 centros de Educación Infantil de primer ciclo (6 de titularidad pública y 3 de titularidad privada), 7 escuelas que agrupan el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años) y toda la Educación Primaria (de 6 a 12 años) y por último 2 institutos en los que se desarrolla la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años); cabe destacar que ninguno de ellos es considerado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunyaiv como centro de alta complejidadv. Resultaría interesante también poder conocer y analizar los motivos que han llevado a ofrecer estas resoluciones.

Sin embargo, la educación va más allá de una estadística de resultados académicos, y por eso en la diagnosis se introducen preguntas que buscan conocer la realidad de la escolaridad por parte del propio alumnado, más allá de las estadísticas habituales sobre tasas de abandono, graduación y otros aspectos.

Población

La muestra está constituida por 426 alumnos y alumnas de los dos últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, además de 40 –que son menores de 24 años– que están realizando los cursos de programas de formación e inserción de GESvi y CAMvii que se ofertan en el municipio, y de 23 docentes de los dos últimos cursos de educación secundaria.

Objetivo

Nuestro objetivo general se centra en detectar y diagnosticar la realidad de una ciudad del área metropolitana de Barcelona, concretamente en el segundo ciclo de la etapa de

Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de ofrecer en un contexto favorecedor del éxito educativo.

Instrumentos

Se trata de una propuesta metodológica mixta, priorizando su carácter cuantitativo; en la que se utilizarán básicamente:

- Cuestionarios: para los alumnos de ESO, de FPI y del CFPA, y para los docentes del instituto de Educación Secundaria. En ellos se utilizarán preguntas abiertas, cerradas y escalas de estimación.
- Entrevistas semiestructuradas: realizadas a representantes docentes y a representantes de la administración educativa de la ciudad.

Resultados del diagnóstico a partir de los cuestionarios realizados al alumnado

De forma descriptiva se detalla, a partir de los diferentes indicadores, la situación real de la ciudad atendiendo a la finalidad de esta investigación.

- **Género**

Aunque existe una gran interrelación entre los diferentes apartados, se estructura su análisis a partir de 15 y se organizan los indicadores teniendo en cuenta el género y la procedencia del alumnado encuestado.

Analizar los datos por sexos nos permite obtener indicadores cualitativos y cuantitativos que permiten visibilizar las diferencias entre hombres y mujeres, buscando fortalecer políticas más igualitarias. En el indicador relativo al abandono escolar prematuro de los estudios incide el género del alumnado (IDESCAT), por lo que se demuestra que la coeducación y el género no son algo tangencial, sino el núcleo de la respuesta al fracaso académico (GABARRÓ, 2010, p. 41).

Aunque las estadísticas y estudios ponen de manifiesto que las chicas tienen porcentajes de éxito en el sistema educativo superiores a los de los chicos, en la diagnosis se pone de manifiesto que no son conscientes de este hecho, mostrando su desacuerdo con la afirmación el 54,7% de los chicos y el 57,5% de las chicas encuestadas en los institutos.

Asimismo, se les consulta sobre si consideran que los chicos tienen más problemas de indisciplina. Esta temática, a pesar de ser un fenómeno complejo que forma parte de la vida en los centros educativos y que es resultante de múltiples factores, se acostumbra a

vincular prioritariamente al fracaso escolar y se asocia más a los chicos. Diversos son los autores que ponen de manifiesto que quien tiene algún problema de disciplina, aunque sea leve, tiende al abandono en la esta etapa obligatoria con mucha más frecuencia que el resto del alumnado que abandona antes de tiempo (FERNANDEZ-ENGUITA et al., 2010, p. 124). La mayoría de alumnado encuestado de Educación Secundaria Obligatoria no pensaba que hubiera una relación entre problemas de disciplina y género, manifestando estar de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación (27,8% chicos y 18,9% chicas).

- **Procedencia**

Junto al género se tiene en cuenta, al analizar los 13 indicadores restantes, un segundo indicador correspondiente a la procedencia del alumnado. La procedencia del alumnado a veces se presenta como un factor explicativo del fracaso, ya sea por las dificultades que puede presentar el alumnado que no ha nacido en Catalunya, principalmente lingüístico, o por la necesidad de gestionar la diferencia por razón de origen. En Barberà del Vallès, el porcentaje de alumnado nacido fuera de Catalunya no es un factor que tenga un peso importante; sin embargo, el hecho de que de los 38 alumnos y alumnas que cursan un programa de formación e inserción o que están matriculados en el Centro de formación de personas adultas, un 21,1% hubieran nacido fuera del estado español, frente al 10,7% del alumnado que está realizando los últimos cursos de la ESO, nos lleva a la conclusión que sería preciso realizar un estudio más específico, que incidiese sobre este indicador, para obtener información sobre este alumnado en concreto y sus necesidades más específicas, a la vez que nos permitiría explicar si este aumento de más de diez puntos se explica o no por la procedencia.

- **Repetición**

Dos realidades casi universales entre el alumnado que fracasa son la repetición de curso y el absentismo en los estudiantes presenciales (FERNÁNDEZ-ENGUITA et al., 2010).

Este indicador, a diferencia del índice de idoneidad, referido al porcentaje de alumnado que está realizando el curso que le corresponde por edad, hace referencia al hecho de haber repetido o no algún curso. Diferentes autores coinciden en que la repetición está asociada al abandono (RUMBERGER, 1995; FERNÁNDEZ-ENGUITA et al., 2010, p. 25).

Un 19,7% del alumnado de la ESO consultado ha repetido algún curso, pero en el caso del alumnado de PFI, GES y CAM, este porcentaje aumenta hasta el 92,3%; por tanto, la repetición de curso no es sinónimo de fracaso, pero si equivale a una realidad en la trayectoria del alumnado matriculado en enseñanzas de segunda oportunidad. Atendiendo al género, un

22% de los alumnos y un 17,2% de las alumnas de educación secundaria obligatoria ha repetido algún curso; en el caso del alumnado matriculado en estudios de segunda oportunidad, el 100% de las alumnas ha repetido algún curso frente al 88% de los alumnos.

Cuando hablamos de éxito escolar, habitualmente nos centramos en la etapa de la ESO, momento en el que se evidencian más las dificultades, en parte por el momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado de esta etapa; de este modo, la etapa correspondiente a la Educación Primaria, parece quedar fuera del foco de atención, como si el resultado final, es decir, la obtención o no del graduado en Educación Secundaria Obligatoria, el éxito o el fracaso no fueran el resultado de todo un proceso, con obstáculos y déficits que, al final, se registra como fracaso o abandono pero que viene precedido de fracasos anteriores, ya sea en forma de repetición o de no consecución de las competencias básicas de cada etapa.

Si las trayectorias del alumnado que finalmente no consigue el éxito escolar son recorridos de fracaso, resulta importante conocer su autoconcepto académico, sobre todo teniendo en cuenta el importante peso que posee la vida escolar y como los resultados académicos influyen en su autoestima y en sus relaciones con las personas adultas, ya sean del ámbito escolar o de la propia familia. Así, un 24,8% de los alumnos y un 10,4% de las alumnas de la ESO se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la creencia que el alumnado que repite curso es considerado un mal estudiante. Entre el alumnado que ha repetido algún curso, hay 3 alumnos que están de acuerdo y 2 totalmente de acuerdo con esta creencia; en estos cinco casos, la repetición les podría estar marcando con una característica negativa permanente. Así mismo, uno de los aspectos en el que coinciden las profesionales del municipio tanto del Centro de Formación de Personas Adultas (CFPA) -que imparte los estudios de GES y CAM- como de la Fundación Barberà Promoció - que imparte los Programas de Formación e Inserción (PFI)- consiste en la importancia de la metodología didáctica que llevan a cabo para empoderar a estos alumnos y alumnas, haciéndoles sentir capacitados para sus estudios. Este tipo de creencias podría condicionar los estudios de segunda oportunidad que inicien estos jóvenes o, incluso la posibilidad de volver a estudiar en el caso de aquellos que hayan abandonado.

El alumnado que repite curso, previamente ha ido suspendiendo evidencias de aprendizaje. Es por ello que se consulta al alumnado sobre la relación entre suspender exámenes y ser mal estudiante, con el objetivo de establecer relaciones entre aprobar y aprender o ser inteligente, como si por lo que se refiere a la repetición o al mal resultado de una evidencia de aprendizaje, no pudieran intervenir múltiples factores. En relación a la

pregunta anterior, los porcentajes de alumnado que considera que suspender está relacionado con ser mal estudiante disminuyen de forma significativa, de un 24,8% a un 10,9% en el caso de los alumnos, y de un 10,4% a un 7,5% en el caso de las alumnas de Educación Secundaria.

- **Estatus socioeconómico y cultural**

En relación al estatus socioeconómico y cultural de las familias, se pregunta sobre aspectos del contexto social y familiar del alumnado, como el nivel de estudios y la ocupación de la madre y del padre, los recursos que disponen en casa (ordenador, conexión a internet, escritorio o mesa de uso personal, habitación propia...), o si utilizan el carnet de la biblioteca pública. En relación a la correlación existente entre el nivel de formación de madres y padres -pero sobretudo de las madres-, y los resultados y expectativas de los hijos e hijas en el sistema educativo, de los 122 alumnos y alumnas encuestados que tenían madres con estudios universitarios o de formación profesional de grado superior, un 78,7% tenía interés en seguir cursando sus estudios, ya fuera a través de realizar un Ciclo Formativo o el Bachillerato, frente al 71,1% del alumnado cuyas madres disponían, como máximo, del graduado en la ESO. Así mismo, la presencia objetiva de un capital cultural familiar sólo tiene sentido si este capital se encuentra rodeado de las condiciones que hagan posible “transmitirlo” (MARCHESI, 2003).

En el caso de Barberà del Vallès, en que, tal como hemos señalado anteriormente, no existe ningún centro considerado de alta complejidad, la mayoría del alumnado consultado dispone de los recursos materiales necesarios para cursar sus estudios. Del alumnado de educación secundaria obligatoria consultado, un 96,7% dispone de ordenador, un 93,8% de escritorio o mesa de uso personal, un 90,5% de habitación propia, un 96,2% posee conexión a internet y un 69,8% posee 10 o más libros propios.

Es importante puntualizar que este municipio dispone de un servicio de intervención socioeducativa –conocido en el contexto catalán como Centro Abierto–, dirigido a personas de 5 a 16 años, que requieren apoyo asistencial o formativo, fuera del horario escolar, para compensar las deficiencias socioeducativas.

- **Expectativas**

Interesados por las expectativas académicas de la muestra consultada, el alumnado que está cursando en estos momentos Educación Secundaria Obligatoria prioriza cursar Bachillerato, en un 40,6% de los alumnos y el 51,3% de las alumnas, mientras que, entre el alumnado de segunda oportunidad, la opción de cursar Bachillerato es muy minoritaria.

- **Dedicación y esfuerzo**

En relación a la dedicación y el esfuerzo, entre el alumnado consultado de la ESO, un 82,3% de las alumnas dedican más de una hora diaria a realizar tareas escolares, reduciéndose este porcentaje hasta el 58,5% en el caso de los alumnos. Así mismo, el alumnado que más horas dedica al estudio es el que tiene más interés en cursar un bachillerato, siendo, por tanto, las expectativas un factor importante de motivación en estos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Relaciones entre el alumnado y con el profesorado**

Las relaciones interpersonales ocupan un espacio importante en cualquier etapa de la vida de una persona, y sobre todo en la adolescencia y juventud; en el centro educativo, además, el alumnado establece también relaciones con el profesorado. Por tanto, la interacción educativa no es emocionalmente neutra, ya que intervienen además de factores intrapersonales, otros de carácter interpersonal, y se establecen relaciones tanto con los compañeros y compañeras como con el profesorado. Así, consultados sobre las amistades que consideran que tienen en el centro educativo, el 72,8% de los alumnos y el 59,6% de las alumnas consideran que tienen muchas amistades, y tan sólo dos -un chico y una chica- consideran que no poseen ninguna verdadera amistad en el centro.

La existencia de mejores relaciones entre el alumnado y el profesorado se asocia a un mayor compromiso del alumnado con su educación académica. La percepción que tiene el alumnado sobre cómo lo ve el profesorado puede ser más o menos subjetiva, en cualquier caso, las expectativas del profesorado hacia el alumnado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consultados sobre esta cuestión, el 72,5% del alumnado de ESO considera que el profesorado lo valora positivamente; sin embargo, de los 22 docentes que responden a esta pregunta, tan sólo 5 contestan que su influencia es importante, 6 que su influencia es poca y los 11 restantes que sus expectativas y los resultados del alumnado no poseen ninguna relación significativa.

Para que el alumnado pueda llevar a cabo aprendizajes significativos, se han de dar tres condiciones: los nuevos contenidos o materiales de aprendizaje han de ser potencialmente significativos desde el punto de vista lógico, el alumnado ha de disponer de unos conocimientos previos que pueda relacionar de manera sustantiva, no arbitraria, con los nuevos contenidos y, además, ha de tener una predisposición favorable hacia el aprendizaje, en la que intervienen componentes cognitivos y aspectos vinculados a lo emocional y afectivo, a lo individual y social, es decir, el alumnado ha de pensar, sentir y actuar. Los

elogios y las felicitaciones le ayudan a creer en su propio aprendizaje; por el contrario, las críticas, aunque sean de carácter constructivo, tenemos que intentar reducirlas (MIRAS, 2001).

- **Actitudes hacia los aprendizajes**

Los factores emocionales influyen notablemente en los resultados académicos; la motivación resulta ser un factor determinante para los aprendizajes. Del alumnado de educación secundaria consultado, el 49,1% afirma que estudia para aprender; por tanto, su motivación es intrínseca, ya que el estudio le proporciona interés y disfrute personal. Por el contrario, en el 48,6% de los casos la motivación se manifiesta de manera más extrínseca; se trata del caso del alumnado que estudia simplemente para aprobar, sea porque considera la calificación como necesaria para su futuro académico y profesional, o para evitar castigos o amonestaciones por parte de sus progenitores, o simplemente para obtener algún tipo de compensación material proporcionada por la familia.

Un aprendizaje se considera significativo cuando el alumno lo considera interesante, necesario y útil, es decir, lo que se ha aprendido tiene sentido porque ha surgido de la interrelación con su cotidianidad y apuesta por una visión de futuro. El 39% del alumnado consultado considera que los contenidos que se trabajan en el aula son útiles o incluso muy útiles para la vida, mientras que otro colectivo (35,1% chicos y 29% chicas) considera que los contenidos que se desarrollan en el aula no son útiles.

Además, para que se produzca un aprendizaje significativo, ha de haber implicación por parte del alumnado, que ha de querer aprender los nuevos contenidos porque los valora; del mismo modo que si el alumnado percibe que las actividades que se le proponen son interesantes y viables, su motivación aumentará. En el caso del alumnado de la ESO consultado, el 47% manifiesta tener interés por los contenidos que se le enseñan en el instituto, y tan solo un 17,5% muestra un bajo o nulo interés por los mismos.

- **Estrategias y recursos para el aprendizaje**

Una estrategia de aprendizaje que el alumnado de educación secundaria debe tener interiorizada corresponde a la resolución de problemas, o sea intentando resolver un ejercicio planteado determinando con decisión las dudas que se han desprendido de él. Los resultados obtenidos muestran que el 43,7% de los alumnos y el 46,6% de las alumnas manifiestan que intentan realizar los ejercicios propuestos y plantean las dudas al profesorado.

Cabe destacar que el 88,2% de los alumnos y el 95,5% de las alumnas consideran que es positivo para su aprendizaje preguntar las dudas y resolverlas, aunque queremos

aportar que el 31,5% (18,5% chicos y 13% chicas) considera que el profesorado que ha tenido no le ha resuelto las dudas planteadas.

En relación a los diferentes tipos de aprendizajes y metodologías utilizadas por parte del profesorado, el alumnado valora las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan, como las clases magistrales, el trabajo por proyectos, el trabajo individual y el trabajo cooperativo, siendo el trabajo cooperativo y el trabajo por proyectos los mejor valorados. Con el aprendizaje, el alumnado adquiere unos conocimientos de las personas y medios con los que se interrelaciona. La sociedad actual demanda que la educación forme a alumnado para ser creador de conocimiento, hecho que requiere cambios en las estructuras y metodologías educativas, fomentando estructuras más horizontales, dotando de mayor autonomía al profesorado y poniendo en práctica proyectos colaborativos, entre otras posibilidades metodológicas. La utilización de metodologías variadas posibilita la cercanía a los diferentes alumnos que se encuentran en el aula, así como potencia valores diferentes; para ello la importancia de la formación del docente, basada en el conocimiento de diferentes estrategias didácticas y la toma de decisiones para seleccionar cada una en el momento más oportuno, sin olvidar en ningún momento que a cada alumno como protagonista de su aprendizaje.

- **Aplicación de metodologías docentes que favorecen aprendizajes significativos**

Se investiga tanto al alumnado como al profesorado sobre los conocimientos previos del alumnado para realizar las tareas propuestas. Ya que un aprendizaje será más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establecen entre el contenido, el alumnado y el profesorado. El profesorado pone de relieve la lógica de los nuevos contenidos y promueve la activación, revisión y modificación de los elementos necesarios para que el aprendizaje sea significativo y facilite así la construcción de conocimiento; además, adopta un nuevo rol como guía en el proceso de aprendizaje, planteando ideas y preguntas, promoviendo la reflexión y ayudando a construir puentes entre los conocimientos previos del alumnado y los nuevos conocimientos.

ECHEITA y CUEVAS (2011) ponen de manifiesto que en los centros catalanes todavía existen barreras para fomentar el aprendizaje y la participación, y que no provienen tan solo de las situaciones personales del alumnado, sino también de la vida escolar y las metodologías homogeneizantes, dificultando así el avance hacia una enseñanza de calidad para todos y con todos.

Partiendo de la base que una parte importante del alumnado presenta dificultades para entender las cuestiones planteadas, los resultados nos muestran diferentes aportaciones interesantes para la reflexión: el 67,9% del alumnado de la ESO considera que posee los conocimientos previos necesarios para resolver las tareas propuestas por parte del docente; el 54,5% cree que el profesorado le proporciona las ayudas necesarias para relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos; el 38,7% manifiesta que el profesorado le anima a reflexionar sobre los contenidos; el 41,1% expresa que cuando se empieza un nuevo tema o una nueva actividad, es conocedor de los objetivos previstos así como del tipo de evaluación que se llevará a cabo.

- **Creencias informativas tradicionales relacionadas con el éxito escolar**

Se pregunta también al alumnado sobre determinadas creencias informativas tradicionales relacionadas con el éxito escolar que pueden influir en su autoestima y su autoconcepto, y que algunas pueden acabar generando conductas de autodefensa. Son de destacar aquellas creencias relacionadas con el éxito en el ámbito académico, contemplando tan solo la inteligencia lógico-matemática y asociando este éxito con el éxito en la vida, sin tener en cuenta que la relación entre inteligencias y aprendizajes es bidireccional. En la actuación inteligente de las personas intervienen tres elementos que se pueden enseñar y aprender: la estructura de conocimientos previos específicos del alumnado sobre la tarea que intenta resolver, sus estrategias y sus capacidades de planificación, control y valoración de la propia acción (conocidas como “capacidades metacognitivas”). Realizada la consulta al alumnado de la ESO, solamente un 10,1% considera que las personas sin estudios son menos inteligentes, un 9,8% que las personas que tienen más dificultades para aprender o realizar las actividades son peores estudiantes y un 13,6% asegura que, si en la etapa de Educación Primaria o en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria han tenido muchas dificultades, no conseguirán tener éxito en sus estudios. Estas creencias que asocian unos resultados académicos a la persona y no a las circunstancias del momento, dificultan el cambio y la reconducción hacia la mejora. Por otro lado, un 16,2% de este alumnado relaciona la expulsión del aula con el hecho de ser mal estudiante, mientras que un 39,1% considera que las personas que no estudian no lo hacen porque no les gusta; ésta podría ser considerada una conducta de defensa, para no reconocer las dificultades y la tradicional identificación de tener dificultades con ser menos inteligente.

- **Tiempo libre**

Además de estos indicadores más académicos, también nos interesa obtener algunas informaciones sobre su tiempo libre, ya que el disfrutar de este tiempo con referentes adultos tiene efectos positivos tanto para su desarrollo personal y social, como incluso para su éxito educativo. Entidades y servicios socioeducativos contribuyen a proporcionar referentes positivos y ofrecen la oportunidad de participar en actividades lúdicas con valores añadidos, ya que se trabajan habilidades y competencias que promueven la autonomía, la identidad y la iniciativa personal. En el caso de los servicios socioeducativos, además, se acompaña, asesora y orienta al alumnado para la realización de tareas escolares.

Se pregunta al alumnado de educación secundaria sobre las actividades que realiza en su tiempo libre, ofreciendo tres posibilidades de respuesta, no excluyentes, a la pregunta. El 76,1% de chicos y el 45% de chicas se queda en casa mirando la televisión o jugando con videojuegos más de dos horas diarias; el 64,7% de chicos y el 70% de chicas se reúne con sus amistades en un espacio abierto de la ciudad, y solamente el 26,1% de ellos y el 33,5% de ellas participan en alguna entidad o actividad con monitores y monitoras.

Teniendo en cuenta que Barberà del Vallès ofrece a través de diferentes entidades y servicios socioeducativos un amplio abanico de actividades para este tiempo de ocio, se les consulta si conocen esta oferta, a lo que el 77,5% de muchachos y el 83,7% de muchachas afirman conocer el servicio socioeducativo El Forat, destinado a adolescentes de 12 a 15 años, el 53,1% de chicos y el 62,9% de chicas conocen el espacio joven de dinamización juvenil y comunitaria La Roma, y el 8,9% de chicos y el 9,9% de chicas conocen otros servicios. La mayoría de esta muestra (79,3%), los han conocido a través de los propios centros educativos donde estudian.

Por último, se pregunta al profesorado si considera que estos recursos se dan a conocer suficientemente, si consideran satisfactoria la conexión entre el centro educativo y el resto de equipamientos municipales, si desde la red de agentes educativos se realizan intervenciones globales, y también si la evaluación del grado de éxito de los diferentes recursos, consideran que es adecuada. En todos los casos, las respuestas ofrecidas son bastante neutrales, entre el 2,80 y el 2,95 (siendo 1 muy poco y 5 mucho).

- **Autoconcepto académico**

Las capacidades emocionales, así como el equilibrio personal, influyen notablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado; las representaciones, expectativas y atribuciones con las que se enfrenta al aprendizaje inciden en el proceso. El alumnado

experimenta un sentimiento de autonomía y de competencia, junto a un interés personal por el contenido o la tarea propuesta. El sentimiento de competencia que experimenta depende del autoconcepto y éste tiene impacto en la autoestima. Autoconcepto, autoestima y las representaciones que el alumnado tiene de sí mismo en un futuro configuran su sistema del yo, vinculado a su interés personal; un sistema de representación que incide, de manera bidireccional, con los resultados del aprendizaje.

Se solicita al alumnado que se valore como estudiante y un 6,1% se suspende, un 12,1% se aprueba con una calificación de aprobado justo, un 26,4% con un bien, un 50,1% con un notable y un 5,2% con un excelente. Los alumnos se valoran mucho más negativamente que las alumnas, suspendiéndose un 8,7% frente a un 3,5% de las alumnas.

Preguntándoles sobre sus preferencias y motivaciones relacionadas con las materias, se vislumbra la fuerte relación existente con su autoconcepto académico, su sentimiento de competencia y su visión como estudiantes de aquella materia en concreto. Entre las motivaciones destacan el esfuerzo realizado, los intereses y los resultados académicos, además de factores como encontrar sentido a los aprendizajes propuestos.

Una mención especial deseamos hacer respecto a las competencias lingüísticas (capacidad de comprensión de diferentes tipos de textos, de interpretarlos y de valorarlos; capacidad de expresión escrita con ideas claras y sin errores), ya que son fundamentales para tener éxito, más allá de las materias propias de lengua. Nos interesamos por conocer si están leyendo algún libro, para conocer su interés por la lectura, un entorno familiar estimulante, su autoconcepto...) y lo afirman solamente el 36,4% de los alumnos y el 62,6% de las alumnas, aunque mayoritariamente se trata de lecturas escolares obligatorias.

- **Abandono escolar prematuro y no graduación**

Para concluir con este apartado relativo a los indicadores estudiados, se pregunta al alumnado matriculado en estudios de Segunda Oportunidad sobre la edad en que abandonaron el instituto o cómo vivieron este abandono, entre otras cuestiones. Cuando hablamos de fracaso educativo es inevitable hablar de fracaso escolar; los resultados de aprendizaje, el autoconcepto y la autoestima tienen una enorme influencia entre ellos, sin embargo, las estadísticas solo ponen de relieve los resultados del aprendizaje a partir de las tasas del alumnado que gradúa o del que abandona prematuramente, entre otros.

Obtenemos que un elevado porcentaje en el abandono se sitúa a los 16 años, la edad de finalización de la obligatoriedad; aunque precisamos que 22 alumnos habían repetido un

curso y que 14 habían repetido dos cursos. Encontramos también bastante alumnado que abandona incluso antes de finalizar el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

El 76,9% del alumnado de Segunda Oportunidad encuestado había vivido el abandono del instituto como un fracaso de la persona, con las implicaciones que ello conlleva, más allá de las consecuencias laborales o económicas.

No hay duda de la relación existente entre el desinterés por los estudios y la dificultad de seguirlos adecuadamente, aunque probablemente no es posible saber si un factor es la causa del otro o viceversa (FERNÁNDEZ-ENGUITA, 2010, p. 69); aunque podemos asegurar que cuando hablamos de éxito o de fracaso, debemos tener incorporando que en el recorrido previo a su constatación intervienen diferentes factores articulándose de maneras diversas y complejas.

Resultados del diagnóstico a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales

En una segunda fase de la investigación, se entrevista a algunos profesionales que intervienen en el municipio desde diferentes escenarios: ámbito institucional, administración local y ámbito técnico de educación, cercanos al alumnado y relacionados con la gestión y coordinación de proyectos y programas ofrecidos a servicios socioeducativos, centros educativos y servicios de orientación, con el objetivo de realizar una descripción, valoración e interpretación de los datos recogidos.

El ámbito local, por su proximidad con la ciudadanía, promueve y promueve el trabajo en red entre los diferentes agentes educativos, impulsando y dinamizando proyectos y protocolos de actuación, para proporcionar respuestas integrales a los retos educativos que se plantean, con el objetivo de conseguir unas mayores cuotas de éxito educativo, sobretodo en términos de equidad, y con el compromiso de los diferentes agentes que intervienen en el territorio, todo ello dentro de un marco normativo establecido y de acuerdo con los compromisos adquiridos con la Carta de Ciudades Educadoras, aprobada por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).

Así pues, en esta ciudad, la población adolescente y juvenil puede acceder a diferentes recursos que se ofrecen y que van más allá de la mera promoción del éxito educativo, trabajando aspectos básicos para el desarrollo personal como son el vínculo, la autoestima o el empoderamiento.

A partir de las informaciones, se elaborará un análisis DAFO que, de manera esquemática, mostramos a continuación:

<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de definición de determinados indicadores para evaluar recursos. • A veces se ofrecen recursos parcelados como consecuencia de no haber trabajado suficientemente la transversalidad. • Falta de propuestas preventivas de ciudad para dar respuesta al fracaso escolar. • Coordinaciones a veces parceladas. Existen los mecanismos, pero la voluntad de los profesionales es importante. • La financiación. Necesidad de ofrecer más plazas o determinados servicios y acciones. 	<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de alumnado en situaciones de fracaso escolar. • El alumnado que no tiene éxito escolar acumula fracasos, acostumbra a tener una baja autoestima... • Dificultades socioculturales y económicas de algunas familias: familias poco estimulantes, poca adhesión educativa... • Dificultades de financiación y recursos no proporcionales a las necesidades. • Poca presencia de la voz de las familias, sobretudo de las del alumnado que no tiene éxito, en ámbitos de decisión educativa. • Simplificación de los problemas y aplicación de soluciones estándar. • A veces se ofrecen recursos fragmentados por la dificultad de relacionar contenidos del recurso con aprendizajes escolares. • Priorización del éxito individual.
<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de espacios para compartir la información y actuar de forma coordinada. • Existencia de estructuras organizativas ágiles. • Trabajo del vínculo y la autoestima con el alumnado. Realización de tutorías y evaluaciones de los recursos y su impacto. • Consciencia de la importancia de trabajar de manera transversal. • Se continúa trabajando con los y las jóvenes incluso después de que abandonen el sistema educativo. • Creación e impulso de espacios de participación. • Planificación educativa a partir de las necesidades. • Los recursos que se ofrecen obedecen a las necesidades. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grado de implicación de los diferentes agentes educativos. • La heterogeneidad social de los centros educativos del municipio. • La implicación de muchas familias. • La acción tutorial como espacio de formación de familias. • La participación de los agentes educativos en ámbitos de decisión educativa. • La intervención en el territorio de agentes con voluntad inclusiva. • Las oportunidades que ofrecen los Proyectos de Acción Comunitaria, el Aprendizaje Servicio... para implicar al alumnado con el territorio y establecer vínculos más allá de las tareas escolares. • El equilibrio entre la libertad individual, el interés colectivo y el respeto a la diversidad.

Cuadro 1: Resultados extraídos del análisis DAFO realizado.

CONCLUSIONES Y VISIÓN PROSPECTIVA

Aunque el contexto del alumnado de Barberà del Vallès no presenta unas condiciones sociales, económicas y culturales que puedan representar dificultades especiales

para que su alumnado supere los objetivos educativos establecidos, se considera que es importante continuar trabajando para mejorar los resultados de su alumnado, no tanto para cumplir con los objetivos fijados por diferentes políticas públicas, sino para mejorar la calidad de vida de esta franja ciudadana.

Así pues, se crea la Comisión para el Éxito Educativo, una comisión mixta entre el Plan Educativo de Entornoviii y el Consejo Municipal de Educaciónix, aprobada por el Plenario Municipal, que iniciará su andadura como espacio de reflexión y análisis para los diferentes agentes que intervienen en el territorio, con el objetivo de diseñar propuestas de actuación preventivas y contextualizadas. Aunque las propuestas han surgido siempre del trabajo colaborativo y corresponsable de la comisión, en la diagnosis ya se mostraban algunas observaciones sobre aspectos a debatir como la necesidad de:

- Elaborar un mapa de recursos relacionados con la orientación para que, tanto los profesionales como el alumnado tengan presentes los servicios que se ofrecen y las relaciones entre éstos.
- Realizar un seguimiento del alumnado que abandona prematuramente sus estudios, y que suele ser el que presenta más dificultades, no sólo académicas sino también de tipo personal, social y organizativo.
- Priorizar la detección precoz de situaciones de riesgo, para poder actuar asesorando, informando y orientando a las familias. En este punto, se considera importante trabajar en proyectos específicos de habilidades parentales en el municipio.
- Asegurar que todas las actividades dispongan de indicadores específicos que permitan focalizar la mirada y poder evaluar su impacto, sobre todo teniendo en cuenta que toda actividad que se inicia requiere de unos recursos humanos y materiales y que, como administración pública, se ha de velar por su eficacia.

Después de dos cursos académicos de recorrido en su aplicación, los diferentes agentes participantes, a partir de la reflexión y el debate sobre conceptos como qué entendemos por éxito o fracaso educativo, se ha establecido un consenso sobre objetivos de la educación, que van mucho más allá del éxito o el fracaso escolar, y cuya responsabilidad no puede recaer sólo en el alumnado, sobre todo en un momento en el que existe un consenso sobre la corresponsabilidad que implica la educación y la consecución del pleno desarrollo de las capacidades del alumnado.

Conscientes de los numerosos recursos existentes en el territorio, se ha elaborado un mapa de recursos, en el que se contemplan políticas, planes, programas, proyectos, acciones,

servicios, metodologías, consejos, comisiones y grupos de trabajo y entidades, organizados todos ellos a partir de los cinco ámbitos de incidencia más directa: centros educativos, apoyo a la tarea docente de los centros, familias, criaturas, adolescentes y jóvenes, y ciudad.

Por otro lado, y desde la corresponsabilidad, las propuestas se han realizado con la intención de complementar la importante tarea que ya realizan los centros educativos, la Fundación Barberà Promoció y el mismo ayuntamiento.

Una de las propuestas priorizadas más directamente y relacionada con la orientación, ha sido la de recoger en el proyecto “La orientación: clave para el éxito educativo” todas las acciones de orientación propuestas. Este proyecto incluye 10 actuaciones, entre las cuales se encuentra la realización de un estudio de las trayectorias y transiciones educativas del alumnado escolarizado en centros de educación secundaria de la ciudad, finalizada la etapa obligatoria. Además, se ha realizado un estudio sobre los itinerarios de educación secundaria post-obligatoria, cuyo objetivo se centra en realizar acciones preventivas complementarias para detectar, intervenir y acompañar al alumnado más vulnerable ante situaciones de riesgo de un abandono escolar prematuro.

Para finalizar, quisiéramos recordar las palabras de Maria Candida Moraes referidas a una visión de la educación del siglo XXI, “capaz de generar nuevos ambientes de aprendizaje, en la que el ser humano fuera comprendido en su multidimensionalidad como ser indivisible en su totalidad (...). Un paradigma que reconociera la interdependencia existente entre los procesos de pensamiento y de construcción del conocimiento con el medio ambiente, que colaborase a rescatar la visión del contexto, que no se separase al individuo del mundo en el que vive, que lo promoviese como ser interdependiente, reconociendo la vida humana entrelazada con el mundo natural “ (Moraes, 2005, p. 17-18).

FUENTES DOCUMENTALES:

ABAJO, José Eugenio y CARRASCO, Silvia (eds.) **Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España**. Madrid: Cide-Instituto de la Mujer

Ajuntament de Barberà del Vallès (2020). **Programa Municipal d'Educació 2019-2020**. Barberà del Vallès [Fecha de consulta: 26 de abril de 2020].

<http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Educacio/1_pme_2019-2020-ok.pdf>

APARICIO, Pedro (2012). Prácticas educativas sociales y palabras del cuerpo: aprendizaje permanente, experiencias de la praxis y redes sociocomunitarias. **Diálogos: Formación y Educación Permanente**. 71-72, 33-42.

AVANZINI, Guy (1982). **El fracaso escolar**. Barcelona: Herder.

- BLANCO, Nieves (coord.) (2011). **Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de Enseñanza Postobligatoria**. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- BONAL, Xavier (2005). **Apropiaciones escolares**. Barcelona: Octaedro.
- BONAL, Xavier (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. **Revista de Educación**. 330, 59-82.
- BUENO, David (2017). **Neurociencia para educadores**. Barcelona: Octaedro.
- CASTEL, José Luís y VALIENTE, Oscar. (2013). El fracàs escolar: un camí llarg i desigual. **Educador**. 49-2, 227-244.
- CREA (2010). **Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro**. Madrid: Ministerio de Educación.
- DÉLORS, Jacques (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ECHEITA, Gerardo y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En: MARTÍN, Elena y MAURI, Teresa (eds.). **Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva**. Barcelona: Graó, p. 11-27.
- ESCUADERO, Juan Manuel; GONZÁLEZ, María Teresa y MARTÍNEZ, Begoña (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. **Revista Iberoamericana de Educación**. 50, 41-64.
- EUROSTAD.
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en%pcode=t2020_40&plugin=1 [consultado en fecha 01.03.20]
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano; MENA, Luís y RIVIERÈ, Jaime (2010). **Fracàs i abandonament escolar a Espanya**. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FUNES, Jaume (2010). **Educador en la adolescència**. Barcelona: Graó
- GABARRÓ, Daniel (2010). **¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación**. Lleida: Boira.
- GARCÍA-GRACIA, Maribel et al. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. **Revista de Educación**. 361, 65-94.
- GARCÍA-GRACIA, Maribel (coord.) (2003). **Abandonament escolar, desescolarització i desafecció**. Barcelona: Fundació Bofill.
- IBARS, Laura (2016). **Diagnosi per a l'èxit educatiu al municipi de Barberà del Vallès**. Barcelona: Universitat de Barcelona [consultable en: <http://hdl.handle.net/2445/106166>]
- IFIIE (2011). **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas**. Madrid: Ministerio de Educación, Col. Estudios Create, 9.
- LOIODICE, Isabella; PLAS, Philippe y RAJADELL, Núria (dir.) (2011). **Université et formation tout au long de la vie**. París: L'Harmattan.
- MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ, Carlos (2003). **El fracaso escolar. Una perspectiva internacional**. Madrid: Alianza.
- MENA, Luís; FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano y RIVIÈRE, Jaime (2010). Desenganchados de la educación: procesos, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. **Revista de Educación**. Número extraordinario, p. 119-145.

MIRAS, Mariana (2001). Afectos, emociones, atribuciones i expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: COLL, César; PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Álvaro (comps.). **Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar**. Madrid: Alianza, p. 309-329.

MORAES, M.C. (2005). O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus.

PERRENOUD, Phillipe (1990). **Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción**. Barcelona: Popular.

RAJADELL, Núria y MARZO, Ángel. (2020). Novos desafios para uma Educação Secundária aberta à inclusao. En: DOS SANTOS-COSTA, Graça; RAJADELL-PUIGGRÒS, Núria y PINTO-NUNES, Claudio. **Educação e Inclusao. Desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, p. 19-40

RODRIGUEZ, Rosa María (2010). Estratificación ciudadana en la población inmigrante. **Sistema: Revista de Ciencias Sociales**. 217, 41-60

RUMBERGER, Russell W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. **American Educational Research Journal**. 32 (3), 583-625.

SKELTON, Christine; BECKY, Francis y READ, Barbara (2010). Brains before beauty? High achieving girls, school and gender identities. **Educational Studies**. 36(2), 185-194.

TARABINI, Aina (coord.) (2015). **Políticas de lucha contra el abandono escolar en España**. Madrid: Síntesis.

VVAA (2011). **Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya**. Barcelona Generalitat de Catalunya, Consell de Treball, Econòmic i Social.

¹ EUROSTAT. Oficina estadística de la Unión Europea, que publica estadísticas e indicadores de alta calidad a escola europea que permitan hacer comparaciones entre países y regiones.

¹ Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Barcelona Generalitat de Catalunya, Consell de Treball, Econòmic i Social.

ⁱ EUROSTAT. Oficina estadística de la Unión Europea, que publica estadísticas e indicadores de alta calidad a escola europea que permitan hacer comparaciones entre países y regiones.

ⁱⁱ Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Barcelona Generalitat de Catalunya, Consell de Treball, Econòmic i Social.

ⁱⁱⁱPISA (Programme for International Student Assessment). Programa internacional para la evaluación de los estudiantes realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) basado en la evaluación de la formación de los alumnos de diferentes países, que llegan al final de la escolarización obligatoria, con la finalidad de comprobar la eficacia de los sistemas educativos ante la vida y el mundo laboral.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Estudio de la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo (IEA) que evalúa las competencias cognitivas en matemáticas y ciencias, y que en España se realiza en 4º curso de Educación Primaria.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Estudio de la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo (IEA) que evalúa el progreso en comprensión lectora, y que en España se realiza en 4º curso de Educación Primaria.

^{iv} Organismo público de la Catalunya encargado de la política educativa de la enseñanza no universitaria.

^v Resolución ENS/906/2014, de 23 de abril, publicada en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6613, de 30.4.2014, que determina los centros educativos y los lugares de trabajo

docentes que tienen la consideración de dificultad especial, en función de indicadores del contexto socioeconómico desfavorecido en el entorno donde se ubica el centro educativo.

^{vi}GES: Enseñanza reglada de Graduado o graduada en educación secundaria. Consta de dos niveles, equivalentes a los dos ciclos de ESO, y la superación de estos estudios comporta la titulación de graduado o graduada en Educación Secundaria. Regulada en el Decreto 161/2009 de 27 de octubre de 2009, publicado en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya 5.496, de 2.11.2009, de Ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria para personas adultas.

^{vii}CAM Curso de formación específico para el acceso a los ciclos formativos de grado medio. Son destinatarias de este curso las personas sin la titulación de ESO o equivalente académico y da el acceso directo a cualquier ciclo formativo de grado medio (CFGM). Resolución ENS/1245/2012, de 13 de junio, publicada en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya 6.158 de 27.06.2012.

^{viii}Los Planes Educativos de Entorno son una propuesta educativa para dar respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad. Son instrumentos para dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas, coordinando y dinamizando la acción educativa en los diferentes ámbitos de la vida de las niñas, los niños y jóvenes.

^{ix} El Consejo Municipal de Educación de Barberà del Vallès se define como un órgano e instrumento de consulta y participación de la comunidad socioeducativa local, que tiene como finalidad la transformación de las políticas y acciones educativas de la ciudad en base a la colaboración entre las diferentes administraciones, instituciones educativas y agentes sociales con la voluntad de generar ilusiones compartidas y trabajar por la mejora de la calidad educativa en la ciudad.

SOBRE AS AUTORAS:

Laura Ibars Boronat

Máster em Psicopedagogía (2016), Universidad de Barcelona (UB); Técnica del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Barberà del Vallès, Barcelona – España. E-mail: lauraibarsboronat@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6654-3249>

Núria Rajadell Puiggròs

Doctora em Ciências de la Educación (1990), Universidad de Barcelona (UB); Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona – España; Máster em Investigación Educativa, Máster em Psicopedagogía – Máster em Criança 0-3 e acompanhamento a les famílies em xarxa; Máster em Altas Capacidades Intellectuais; Grupo de Pesquisa GIAD, Grup d'Investigació i Assessorament Didàctic. E-mail: nrajadell@ub.edu

 <http://orcid.org/0000-0002-9162-629X>

Recebido em: 28 de março de 2020
Aprovado em: 16 de julho de 2020
Publicado em: 01 de outubro de 2020