

La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar

ANA BENITO MARTÍN

Programa Latchkey, City Hall, Port Aransas, Estados Unidos

Según las últimas estadísticas publicadas por Eurostat, el abandono escolar en España es muy elevado. Este dato ha hecho sonar una nueva alarma en el desgastado panorama educativo español, ya de por sí, en estado de crisis perpetua. Aunque la situación es preocupante, ni es nueva, ni siquiera supone un excesivo empeoramiento sobre las endémicas tasas de abandono escolar del sistema educativo español.

Cuando se habla de abandono escolar no siempre se está hablando de lo mismo. Por un lado, se proporcionan estadísticas de los jóvenes que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y acaban sus años de escolarización obligatoria sin obtener el título de graduado en secundaria. En 2004-2005 el 34% de los jóvenes españoles se encontraban en esta categoría (MEC, 2006). Por otro lado, la Unión Europea (UE) tiene como objetivo acabar con el estancamiento de la economía transformándose en una economía del conocimiento, sobre la base de que éste, es un valor que produce beneficios económicos. La UE considera abandono escolar temprano a la tasa de individuos de entre 18 y 24 años con sólo secundaria obligatoria y que no están matriculados en niveles superiores. De acuerdo a esta definición, el porcentaje de abandono escolar temprano en el año 2005 fue del 30,8 % (Eurostat, 2006). Una lectura interesante de estos datos es que en el marco de la UE el objetivo de mantener a la población aprendiendo no se reduce a los niveles obligatorios, también a los post-obligatorios.

La preocupación crece si consideramos los puntos de referencia (benchmarks) que la Estrategia de Lisboa ha marcado en el periodo 2000-2010 en Educación, estos incluyen: "Para el 2010 todos los países miembros deberían haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000, para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10%" (Comisión Europea, 2002).

En el año 2000, la tasa de abandono alcanzó un mínimo histórico del 29.1 % .El objetivo Español por tanto sería reducir este valor al 14.5% en 2010 (ver Fig. 1). Estamos a mitad de camino y la realidad es que la tasa ha ido subiendo a lo largo de los últimos años (Comisión Europea, 2005). Los datos no son halagüeños, es previsible que España no vaya a alcanzar este objetivo. Sin embargo, es posible ponerlos en un contexto más amplio. En los seis años anteriores a 2000 esta tasa había disminuido desde el 36.4 hasta 29.5 (Eurostat, 2006); y si se comparan estos datos con datos de los 70 y 80 (Fig. 1) vemos que este indicador ha mejorado extraordinariamente en los últimos 30 años. Los datos indican que la escuela española ha tenido siempre elevadas tasas de abandono escolar.

A pesar de esta fuerte mejoría, cuando se sitúa la educación en un contexto más amplio, la eficiencia del sistema educativo ha sido escasa, tanto en el diseño de estrategias para conseguir mejores resultados académicos, como para mantener a los alumnos aprendiendo en el sistema escolar. Esto, a pesar de que en los últimos años se ha producido un continuo debate educativo, previo a la aprobación de

la Ley de Calidad (LOCE), inspirado por los resultados del informe PISA 2003 (OECD, 2004), y por la derogación de la LOCE y aprobación de una nueva ley de educación (LOE). También por asuntos de plena actualidad que afectan a la escuela como la violencia escolar, la indisciplina, o el aumento de la escolarización de inmigrantes. El debate, de marcado carácter ideológico, es más bien una disputa en la que rara vez se llega a analizar la realidad en el aula. A la luz de los datos sobre fracaso y abandono escolar, y a punto de estrenar una nueva reforma, parece conveniente un análisis de cómo el sistema educativo ha hecho y va a hacer frente a este problema.

¿Qué prácticas de la escuela española la mantienen en estas altas cotas de fracaso y abandono? Para empezar, nos encontramos ante una característica de la escuela española. En los años 70 y 80 la escuela española, aunque con tendencia a una mayor participación, era extraordinariamente elitista (MEC, 1992). Un elevado porcentaje de alumnos abandonaba la escuela tras la primaria con o sin titulación. Cifras de alrededor de un 20% pasaban a Formación Profesional (dominada por hijos de obreros), donde se producían altas tasas de repetición y abandono. Sólo un porcentaje menor del 50% seguía estudios de BUP y COU, en su mayoría hijos de profesionales (CIDE, 1991). Incluso en esta opción, la tasa de repetición para cada curso estaba por encima del 10% y se producía la criba de aproximadamente la mitad de los alumnos a lo largo de esta etapa (CIDE, 1991; 1992; 1998; Peraita y Pastor, 2000). Sólo un pequeño porcentaje de alumnos superaba la criba académica, que en realidad era tan académica como social.

Atención a la diversidad y promoción automática

La ley del 90 intentó hacer frente a esta situación con un planteamiento de una escuela para todos y compensadora de las desigualdades, pero sin mucho éxito. Esta ley trajo al panorama educativo español un nuevo marco pedagógico, el constructivismo, que situó al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. A pie de aula, para atender a la diversidad del alumnado se proponía la utilización de una variedad de estrategias didácticas, las adaptaciones del currículo, y los apoyos a los alumnos con dificultades. Probablemente un exceso de confianza en la capacidad del sistema educativo de incorporar estos cambios llevó a creer que la mayoría de los alumnos iban a lograr alcanzar los objetivos de los diferentes ciclos y etapas. Las aulas, sin embargo, se poblaron de un alumnado heterogéneo, con áreas suspensas, necesidades educativas especiales y repetidores. La ley indicaba que todos ellos debían ser atendidos aplicando medidas de atención a la diversidad. Sin embargo, el profesorado se encontró con dificultades como: problemas de disciplina, ausencia de colaboración por parte de las familias, ausencia de un ambiente favorable a la diversidad, ausencia de coordinación del equipo docente, y muchos grupos para impartir docencia. Todo esto con un escaso apoyo por parte de la Administración y la Inspección (Jiménez Trens et al., 2006). Como indica Martínez Cerón (2002), la aplicación de la LOGSE fue “más virtual que real”.

En el quehacer diario de los centros la atención a la diversidad fue implementada de una forma mecánica e incompleta. Aunque el currículo debía ser flexible para adaptarse a las necesidades del alumnado, en la práctica las adaptaciones curriculares se realizaban exclusivamente (no obligatoriamente) a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales significativas, con informe del departamento de orientación aprobado por la Administración. Los apoyos se burocratizaron proporcionándose sólo a los alumnos con informe, o al contrario, la administración sólo proporcionaba profesores de apoyo de acuerdo al número de alumnos con informe. Además de las necesidades educativas especiales, otras dificultades de

aprendizaje, como la promoción automática y la repetición debían ir acompañadas de "adaptación de las condiciones curriculares"; sin embargo, esta práctica no se generalizó.

La promoción de alumnos con suspensos al curso siguiente, si no va acompañada de ninguna intervención académica es, poco más o menos (en ESO), una sentencia a repetir en el curso siguiente. De esta forma, la LOGSE al tiempo que instauró la promoción automática, instauró también la repetición automática. Este hecho tiene extraordinaria relevancia en relación al abandono escolar. Los resultados de las evaluaciones internacionales y de la investigación educativa encuentran que la repetición es uno de los factores que, por si solo, predice o está fuertemente asociado al abandono escolar (Jimerson et al, 2002). El informe "Education at a Glance" (OECD, 2006), señala que España es uno de los países de la OECD en los que la repetición está por encima del 15%. Según el informe la repetición en España es del 28.6%. Sin embargo, las cifras del MEC (2006), indican que el porcentaje acumulado de retrasos antes de 4º de la ESO en el curso 2004-05 fue del 41%. Este dato es importante porque como señala Pajares Box (2005) "que un alumno haya repetido un curso es un indicador de haber sufrido un fracaso en su escolaridad anterior. Pero, como señala la bibliografía educativa, es también un predictor de fracaso escolar futuro, seguido con cierta probabilidad de abandono de los estudios". La repetición no es un evento aislado, es parte de un proceso complejo en el que intervienen muchos factores de tipo socioeconómico, familiar, académico, personal etc. Una vez que ocurre puede comprometer el progreso del alumno, siendo uno de los factores que individualmente puede predecir abandono.

Repetición y abandono

A pesar de la alta tasa de repetición en España, y de los efectos que ésta tiene sobre el fracaso y el abandono escolar, parece haber recibido escasa atención. El debate se ha mantenido en el ámbito de las creencias personales sobre la conveniencia o no de la repetición, pero rara vez se ha entablado un intercambio de argumentos en defensa de una u otra postura. Un amplio sector de la opinión pública cree que la repetición es una medida lógica para la recuperación de los alumnos con suspensos. Los defensores de la repetición consideran que, o bien los alumnos tienen problemas de maduración y la repetición les proporcionará tiempo para madurar; o bien consideran que el tiempo extra les vendrá bien para recuperarse académicamente y alcanzar el nivel correspondiente a su edad. Sin embargo, la mayoría de los estudios indican que no existen beneficios en la repetición e incluso que tiene efectos negativos, especialmente a largo plazo. Algunos de los estudios, los menos, resultan positivos a favor de la repetición. Muchos de estos estudios tienen problemas metodológicos, como no tener grupos de control, algunos comparan los resultados del alumno o alumna antes y después de la intervención, lo que probablemente favorezca la repetición. Otros comparan a los alumnos no promocionados con los promocionados lo que favorecería la promoción. En general la duración de estos se restringe al año de la retención (para una revisión de los tipos de estudio ver Jackson, 1975).

A pesar de los problemas metodológicos, la mayoría de los estudios encuentran efectos negativos de la repetición en aspectos tales como resultados académicos y ajuste social, especialmente cuando los estudios se realizan a largo plazo. Además, encuentran que existe una fuerte asociación entre repetición y abandono escolar (Grissom y Shepard, 1989; Jimerson 2002). Se ha encontrado que los alumnos que repiten tienen mayores problemas de ajuste personal, social, (Jimerson, 2001; Holmes, 1989; Mathews y Holmes

1984) más problemas de comportamiento en el aula, (Anderson et al., 2002; Jimerson 1999; 2001) e incluso peores perspectivas laborales. Los alumnos que repiten tienen más dificultades para encontrar empleo, y perciben salario más bajos que los alumnos promocionados (Jimerson, 1999). Los estudios también indican que la repetición afecta más a varones que a mujeres, y a estudiantes de minorías étnicas y de bajo nivel socioeconómico (Anderson et al. 2002; Jimerson, 1999; OCDE, 2006; Pajares Box, 2005). La mayoría de los estudios presentan gran consistencia en no encontrar efectos positivos en la repetición, y en encontrar efectos negativos. La conclusión es que se hace repetir a los estudiantes a pesar de la abrumadora evidencia en contra que la investigación proporciona. Westbury (1994) apoya esta opinión, y añade que si bien es cierto que la repetición es beneficiosa para algunos alumnos, no lo es para la mayoría, y puesto que no es posible saber de antemano a qué alumnos o alumnas va a beneficiar, y a cuales no, es más sensato utilizar la estrategia que beneficia a la mayoría. Sin embargo, estudios longitudinales muestran que las posibles mejoras de los alumnos se disipan con el tiempo. Según Anderson y colaboradores (2002) “los resultados en las pruebas de los estudiantes que repiten puede aumentar durante un par de años, y luego bajan por debajo de aquellos que tenían resultados académicos igualmente bajos pero que fueron promocionados.”

LOGSE, LOE y repetición

En el espíritu de la LOGSE la repetición debía ser una medida extraordinaria, “adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno, siguiendo el criterio de las posibilidades de éste para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguiente” (CIDE, 1995). La promoción, en la práctica, se dirimió en función de las áreas suspensas: con dos el alumno pasaba, con tres se sometía a votación si se creía que el alumno iba cursar con aprovechamiento el curso siguiente, con más de tres la repetición era automática (en los cursos en los que la repetición era posible).

Con la LOE se pasa de la idea de que el alumno puede promocionar con tres áreas, cuando se considere que puede seguir con aprovechamiento el curso siguiente, a pasar con tres materias “cuando la naturaleza de las asignaturas no le impide seguir con aprovechamiento...” (BOE, 2006) reforzando la vieja idea de la existencia de la asignatura “maría” y alejándonos, un poco más, de la evaluación centrada en el alumno. La repetición con la LOE se seguirá decidiendo de forma automática. Es cierto que la LOE contempla en su redacción refuerzos para los alumnos que promocionen con pendientes: “Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo.” También la nueva ley en su texto especifica la necesidad de adaptar el currículo a los alumnos que repiten: “En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades” (BOE, 2006). La ambigüedad de la legislación que dice a los profesores lo que se hará, pero no dice cómo, ni proporciona directrices de cómo serán esos programas de refuerzo, deja la creación de los mismos al arbitrio del equipo docente. Se sabe que los profesores de secundaria en su mayoría son especialistas en la materia que imparten y tienen escasa formación en la identificación y corrección de dificultades de aprendizaje (García Llamas, 1999). Por otro lado, los departamentos de orientación centran su actuación en los problemas específicos de aprendizaje y no en los problemas generales, ni en la formación del profesorado (Jiménez Tres et al., 2006). En este contexto se corre el peligro de que los programas de refuerzo vayan encaminados a recuperar los contenidos de la

materia, en vez de a superar los problemas de aprendizaje que causaron que el alumno no superara la evaluación, o a la segregación de los alumnos con malos resultados académicos.

Es posible aceptar cierta ingenuidad de nuestros legisladores cuando redactaron la LOGSE y creyeron que un “cambio de la legislación educativa, por sí sola, es capaz de provocar cambios a gran escala” (Escudero citado en Domingo Segovia, 2006). No obstante, se hace difícil creer que una redacción igual, 16 años después va a conseguir mejores resultados. Sobre todo se hace difícil entender por qué no hay ningún desarrollo en estos aspectos a pesar de las recomendaciones de los sistemas de evaluación internacionales y de la investigación. Sin una mayor concreción de cómo se hará en el futuro, sin un desarrollo de planes más allá que decretar por ley, es posible que se esté abandonado de nuevo a estos alumnos.

Indicadores de fracaso

Cómo se ha señalado, existen indicadores de que un alumno está en riesgo de fracaso, repetición y abandono: nivel sociocultural, ser varón, nivel de preparación de la madre, nivel de lectura. Identificar al alumnado en riesgo de fracaso cuando acceden al sistema educativo, y hacer un seguimiento a estos estudiantes para establecer intervenciones tempranas en el momento que aparezcan las dificultades pueden ser medidas que disminuyan estos problemas.

Factor familiar

La importancia del factor familiar estaba reconocida en la ley del noventa, ya entonces se planteaba la necesidad de establecer y mantener estrechas relaciones con los padres, e incluso la creación de escuelas de padres. Sin embargo, su difusión no se generalizó, como no se hizo la colaboración entre los padres y el centro. Recientemente, el informe “Padres e Hijos en la España Actual” señala que los padres españoles dedican poca atención a los estudios de sus hijos (Meil Landwerlin, 2006). Siguiendo a este estudio ha habido una oleada de comentarios en los medios que consideran a los padres responsables de los malos resultados de los alumnos y en gran medida de los problemas de convivencia en el centro. Como la investigación demuestra, el nivel socioeconómico y la preparación de los padres tiene influencia en los resultados académicos de los hijos (Marchesi Ullastres, 2002; OECD, 2004; Pajares Box, 2005). Asegurar que esa influencia los convierte en responsables, es parte del juego de traspasarse las propias.

La proporción de la población española de entre 25 y 44 años que tiene estudios en secundaria superior (entre los que previsiblemente se encuentran la mayoría de los padres de los alumnos y alumnas actualmente escolarizados) es del 50% (OECD, 2006). Esta cifra es del 45% para la población total. Casi sin riesgo a equivocarse, es posible asumir que la mitad de los padres de los alumnos españoles sólo tienen educación primaria, certificado de estudios primarios, o abandonaron prematuramente los estudios de secundaria. Independientemente de que el bajo nivel de estudios de muchos padres españoles limite la posibilidad de que ofrezcan ayuda académica a sus hijos, no es de extrañar que muchos padres, dada su experiencia en la selectiva escuela de los 70 y 80, no consideren a la escuela como una institución amable que pueda colaborar al desarrollo y promoción de sus hijos.

Una mirada a los indicadores de la educación, nos ayuda a entender la importancia del factor familiar. Se ha encontrado que existe relación positiva entre los años de estudio de la madre y los resultados en las pruebas de lectura de los alumnos (OECD 2001 citado en Marchesi Ullastres, 2002); que a mayor nivel de estudios del padre, mayor el porcentaje de jóvenes de la edad considerada que tenían la titulación necesaria para acceder a la universidad. Por ejemplo en 2003 estos datos son de 34%, 44%, 62%, 78% para alumnos cuyos padres tienen estudios primarios o inferiores, estudios secundarios obligatorios, estudios secundarios post-obligatorios y estudios superiores respectivamente (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INECSE, 2004). Esta misma tendencia se observó en todo el periodo estudiado 1998-2003. Además, los datos muestran que la participación de los padres es muy baja, con índices del 21% en primaria y del 15% en secundaria pero de nuevo existen diferencias en la pertenencia a asociaciones de padres y participación activa atendiendo al nivel de estudios de los padres. "Tanto en primaria como en secundaria, se observa que a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el porcentaje de alumnos hijos de asociados" (INECSE, 2004). Reiteradamente encontramos que el factor familiar tiene una influencia extraordinaria en el rendimiento académico de los alumnos.

A la vista de estos datos, es difícil que se alcancen objetivos de culturización propios de las sociedades del conocimiento, apelando a la responsabilidad individual de los miembros de una población que no tuvo excesivas oportunidades de formación, o a la responsabilidad de los alumnos que no están rodeados precisamente de excelencia cultural en su entorno familiar, social, educativo y nacional. Conseguir la implicación de los padres, la educación permanente, o la creación de lazos con la comunidad, eran propuestas a tener en cuenta desde la implantación de la LOGSE, pero no se han generalizado. Si la educación tiene que hacer algo para disminuir el fracaso y el abandono, y si se conocen algunos factores que lo determinan, esperaríamos que la nueva reforma fuera un poco más allá en el desarrollo de estrategias para minimizar esos factores. A pesar de la polémica suscitada, se aprecia una alarmante falta de planteamientos y soluciones sobre cómo actuar sobre el factor familiar.

El contexto escolar

El contexto del centro escolar es otro indicador conocido que afecta al rendimiento escolar. En los resultados del informe PISA 2000 en las pruebas de lectura (Pajares Box, 2005), o en las pruebas de matemáticas y lectura de PISA 2003, se encuentra que cuando se elimina el factor socioeconómico y el factor contexto del alumno, las diferencias en las puntuaciones entre colegios públicos y privados desaparecen. Por ejemplo, de los Pisa 2003 (INECSE, 2004) se encontró, en relación a los resultados en matemáticas que, "si se detrae el efecto individual del factor socioeconómico y cultural, la diferencia de los centros privados con los públicos (inicialmente de 32 puntos) disminuye en 6 puntos, resultando una diferencia de 26 puntos. Si se detrae además el promedio de ese factor (que indica el tipo de comunidad y de entorno social en el que está radicado el centro docente), la diferencia disminuye en 25 puntos y queda en un único punto, diferencia que no es estadísticamente significativa" Resultados similares se observan en el área de lectura.

En relación con el contexto escolar, la LOGSE introdujo diferentes niveles de concreción del currículo. El objetivo era que los equipos docentes crearan los proyectos educativos de centro, los proyectos curriculares y las programaciones; y que estos estuvieran ajustados a las peculiaridades y necesidades concretas del alumnado. Aparte de que la creación de los currículos añadía trabajo no reconocido a los

equipos docentes, debemos plantearnos si es una atribución sensata dejar esta tarea en sus manos, dadas las necesidades de formación pedagógica, y en desarrollo del currículo que se encuentran en el profesorado (García Llamas, 1999). Sería necesario evaluar la eficiencia de la formación de los profesores en esta nueva tarea, y también evaluar la eficiencia de los proyectos curriculares de los centros, así como la dotación de recursos a los centros de "riesgo" para hacer frente a los diferentes problemas. Ya que la escuela se define en la ley como compensadora de las desigualdades, es posible que algunos centros necesiten más recursos. Por ejemplo, de acuerdo a sus necesidades específicas, algunos centros necesitarán más profesores de apoyo, clases más pequeñas, trabajadores sociales, profesores de español como segunda lengua. Además, es posible que necesiten profesores con determinadas características. Lo que nos llevaría a otro importante debate más allá de la formación del profesorado, su selección y los criterios utilizados para asignarlos a los centros. Con respecto a la selección, mientras se pretendía implantar un sistema en el que los aprendizajes no fueran meramente memorísticos, se seleccionaban profesores a través de un primer examen eliminatorio basado principalmente en la capacidad para memorizar. Por otro lado, la asignación de profesores se realiza por un sistema de méritos en los que la adecuación de las características del docente al centro no es un factor a tener en cuenta. Como señala Marchesi Ullastres (2003) "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". Aunque se reconoce la autonomía de los centros, la realidad es que la distribución de los recursos humanos y materiales depende de la administración que los reparte de una forma salomónica, lo que no quiere decir democrática.

Problemas de Lectura

Otro síntoma claro de que un alumno está en riesgo de fracasar es la aparición de problemas de lectura (Anderson et al., 2002; Marchesi Ullastres, 2003; Pajares Box, 2005). Como se ha indicado anteriormente este factor no es independiente del factor familiar. Conscientes de los niveles bajos de habilidad lectora en nuestro país, se creó el "Plan de Fomento de la lectura", la intención: animar a la lectura. La LOE incluye para secundaria lo siguiente "a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias." Parece que sus creadores ignoran el hecho de que el problema no es tanto que los niños lean poco, como que lean mal, o que no comprenden lo que leen. Esto no requiere animarlos a que lean, sino enseñarles a comprender y a interactuar con lo que leen. Como Feito (2005) indica con respecto a la LOE: "se habla de hábitos de estudio pero no de hábitos de investigación, de descubrimiento, de aventura intelectual. Sólo así se entiende que se plantee una lectura – preferentemente la de literatura- al margen de los procesos de aprendizaje. No se trata de que el alumno adquiera conocimientos a través de la aventura de leer, sino de que aprenda a entretenerse con una lectura que no problematice los intocables saberes escolares."

Los problemas de lectura están relacionados con el bajo rendimiento académico, éste a su vez conduce en muchas ocasiones a la repetición de curso. En relación a la lectura, Pajares Box (2005) usando datos del informe PISA 2000 señala: "El hecho de repetir curso tiene una relación muy marcada con el rendimiento (en lectura): la puntuación media de los alumnos que han tenido que repetir un curso desciende casi 100 puntos en la escala de lectura sobre la de los que no han repetido nunca, y 155 puntos los de dos

cursos". El mismo autor indica que "la repetición de curso es máxima para los alumnos provenientes de familias de bajo índice socio-económico y cultural y disminuye progresivamente a medida que el valor del índice aumenta". Finalmente, los datos correspondientes al informe PISA 2003, encuentran que la repetición, así como los itinerarios diferenciados, tiene como resultado la estratificación de los estudiantes de acuerdo a su nivel socioeconómico. Parece pues, que los alumnos de bajo nivel sociocultural se encuentran en una situación de desventaja que les conduce al círculo vicioso del fracaso, repetición y abandono escolar. Lo que les segrega dentro de la escuela de la misma forma que ya lo hacía su punto de partida social.

Estrategias de intervención

De acuerdo a la literatura, existen estrategias de intervención que se han comprobado que tienen buenos resultados en la recuperación de los alumnos: identificación para la prevención e intervención temprana; programas de apoyo que incluyen escuelas de verano, tutorías dentro y fuera del horario escolar; trabajar para involucrar a los padres en la vida escolar; conocer estrategias de manejo del comportamiento (Anderson et al., 2002; Jimerson, 2006). A éstos, Jimerson (2006) añade programas de intervención en preescolar para asistir a estudiantes, estimulando el desarrollo de habilidades básicas necesarias para el progreso académico posterior; "looping" o mantener a los alumnos y alumnas dos años con el mismo profesor, o clases con alumnos de varias edades; programas escolares de salud mental y programas de lectura. En España, Marchesi Ullastres (2003) plantea 16 sugerencias de intervención para acabar con el fracaso escolar. Estas medidas abarcan el ámbito de los centros escolares e incluyen la colaboración con los padres, la necesidad de una mayor inversión y de un mayor compromiso de la Administración, así como, mejorar la formación del profesorado como intervenciones necesarias.

Muchas de estas estrategias estaban ya contempladas en la LOGSE como alternativa o complemento a la promoción automática, pero no han llegado, usando terminología "logsiánica" a impregnar la práctica educativa (Jiménez Trens, 2006; Domingo Segovia, 2006). La LOE aporta pocas novedades en su redacción a la hora de hacer frente a estos aspectos concretos relacionados con el fracaso y abandono escolar: no ha añadido ningún matiz de cómo tratará de reducir la repetición y sus efectos negativos (la simple mención de adaptación de las condiciones curriculares, no aporta nada nuevo), y no especifica cómo la atención a la diversidad, que se considera el eje principal en la lucha contra el fracaso escolar, va a cambiar en la práctica.

Es desalentador ver el extraordinario esfuerzo que se ha invertido en realizar reformas educativas sin que haya una continuidad para que estas reformas lleguen al aula. La ley establece qué hacer, a saber: utilizar estrategias variadas de aprendizaje, atender a todos los alumnos, adaptar el currículo a las necesidades del alumno y a su contexto, animar a la lectura, involucrar a los padres. Dicho esto, deja en manos de los equipos docentes y de los centros la atención a la diversidad, la tarea de crear los programas de refuerzo, de dedicar tiempo a la lectura, enfrentarse a los problemas de disciplina etc., a sabiendas de la deficiente preparación del profesorado y de la insuficiente dotación de recursos. La experiencia ha demostrado que la simple redacción de intenciones no produce el cambio. La ley de educación a punto de estrenarse, a pesar de la polémica en que se desarrolló, no es más que una mera repetición de los errores del pasado, y la mera repetición no produce los resultados esperados.

Bibliografía

- ANDERSON, Gabrielle E. WHIPPLE, Angela D.; JIMERSON, Shane R. (2002): "Grade retention, achievement and mental health outcomes" en *Communiqué*, 2002 handouts 1-3.
- BOE (2006): *Ley Orgánica de Educación*, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006)
- CIDE (1991): *El sistema Educativo*, MEC, Madrid.
- CIDE (1992): *El fracaso escolar en España*, MEC. Madrid.
- CIDE (1995): *El sistema educativo español*, MEC. Madrid
- CIDE (1998): *El sistema educativo*, MEC, Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA (2005): *Las cifras clave de la Educación en Europa*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): "European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European" en <<http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>> [Consulta: dic.2006].
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2006): "Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la Educación secundaria", en *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 97-118
- EUROSTAT (2006): Early School leavers, en:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=Yearlies_new_population&root=Yearlies_new_population/C/C3/C31/sc051> [Consulta: dic.2006]
- FEITO ALONSO, Rafael (2005): "Los logros del talante socialdemócrata", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 347, pp. 82-86
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999): "Análisis y valoración de necesidades formativas del profesorado", en *Premios nacionales 1998 a la innovación educativa* 1998. Madrid, CIDE, pp. 211-234.
- HOLMES, Thomas C. (1989): "Grade retention effects: a meta-analysis of research studies", en Shepard, L.A. and Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention*, pp. 16-31.
- HOLMES, Thomas C.; MATTHEWS, Kenneth M. (1984): "The effects of non promotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis", en *Review of Educational Research*, vol. 54, n.º 2, pp. 225-236.
- INECSE (2004): *Evaluación Pisa 2003. Resumen de los primeros resultados para España*. Madrid <<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf>> [Consulta: dic.2006]
- INECSE (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Madrid. <<http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/index.html>>
- JACKSON, Gregg. B. (1975): "The research evidence on the effects of grade retention", en *Review of Educational Research*, vol. 45, n.º 4, pp. 613-635.
- JIMÉNEZ TRENS, A.; DÍAZ ALLUÉ, T.; CARBALLO SANTAOLALLA, R. (2005-2006): "Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: estudio en la comunidad autónoma de la Rioja" *Contextos educativos*, vol. 8-9, pp.33-50.
- JIMERSON, Shane R. (1999): "On the failure of failure: examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence", en *Journal of School Psychology*, vol.7 n.º 3, pp. 243-272.
- JIMERSON, Shane R. (2001): "Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st Century" en *School Psychology Review*, vol. 30, n.º 3, pp. 420-437.
- JIMERSON, Shane; ANDERSON Gabrielle; WHIPPLE, Angela (2002): "Winning the battle and losing the war: examining the relationship between grade retention and dropping out of high school", en *Psychology in the Schools*, Vol. 93, n.º 4, pp. 441-457.
- JIMERSON, Shane et al (2006): "Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students", *Psychology in the Schools*, Vol. 43, n.º 1, pp. 85-97.
- MARCHESI ULLASTRES, Álvaro (2003): *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Madrid. http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf [Consulta: dic. 2006].

- MARTÍNEZ CERÓN, Ginés (2002): "La Ley de Calidad: una vuelta al pasado o una chapuza que en nada va a cambiar la escuela", en *Padres y Madres*, n.º 71.
- MEIL LANDWERLIN, Gerardo (2006): *Padres e hijos en la España actual*, Fundación "La Caixa", Barcelona., <http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es19_esp.pdf> [Consulta: dic. 2006]
- MEC (2006): *Las cifras de la educación en España 2006 Edición actualizada*, en: <<http://www.creade.org/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas>> [Consulta: dic. 2006]
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*, OECD publications, Paris.
- OECD (2006): *Education at a Glance, indicators 2006*, OECD publishing. Paris.
- PERAITA, Carlos; PASTOR, Margarita (2000): "The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions", en *Education Economics*, vol. 8, n.º 2, pp. 157-168.
- PAJARES BOX, R. (2005): Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años, INECSE, Madrid, en <<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000infnacional.pdf>> [Consulta: dic. 2006].
- GRISSOM, James B.; SHEPARD, Lorrie, A., (1989): "Repeating and dropping out of school" en Shepard, L.A. and Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention*, pp. 34-63.
- WESTBURY, Mary (1994): "The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability", en *Canadian Journal of Education* 19:3, 241-249.

FIGURA 1

Evolución de la tasa de abandono escolar. Los datos de los 70 y 80 son de elaboración propia a partir de CIDE, 1995. A partir de los 20 años, estos datos sólo incluyen los alumnos matriculados en la universidad. El resto de los datos procede de Eurostat

