

# Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico

Elena Carrillo Álvarez<sup>\*a</sup>, Mireira Civís Zaragoza<sup>b</sup>, Tomàs Andrés Blanch<sup>c</sup>,  
Eduard Longás Mayayo<sup>d</sup> y Jordi Riera Romaní<sup>e</sup>

Universidad Ramon Llull. Facultat de Ciències de la Salut Blanquerna<sup>a</sup>, Facultat de Psicologia,  
Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna<sup>bcd</sup>. Grupo Investigación PSITIC, Barcelona, España.

Recibido: 12 mayo 2017

Aceptado: 14 diciembre 2017

**RESUMEN.** El hecho de finalizar la escuela o abandonarla es un hito fundamental en la vida académica, personal y profesional de una persona. El nivel socioeconómico de pertenencia ha sido señalado como principal predictor de fracaso escolar, hecho que ha podido dificultar el desarrollo de acciones para la mejora del éxito escolar. Nuestro objetivo es identificar elementos individuales, familiares, escolares y comunitarios que, más allá del nivel socioeconómico, condicionan el éxito escolar. Para ello realizamos una revisión de la literatura en la que se exploran los condicionantes más destacados de cada uno de los cuatro ámbitos. El artículo concluye con una discusión sobre su efecto, importancia, interacciones y posibles implicaciones para la práctica, que confirman que la prevención del fracaso escolar debería ir más allá de la escuela para abordar la complejidad del fenómeno.

**PALABRAS CLAVE.** éxito educativo; rendimiento escolar; familia; escuela; comunidad.

## Determinants of school success and failure in low-income environments.

**ABSTRACT.** Finishing or leaving school is a key milestone in the academic, personal and professional life of any individual, especially for those in vulnerable socioeconomic contexts. The socioeconomic position has been widely recognized as the main determinant and predictor of school failure, which may have hindered the development of actions to improve school success. Thus, our aim is to identify elements from the individual, family, school and community spheres that condition school success, beyond the socioeconomic context of belonging. A review of the literature is conducted in which the most relevant determinants of these four areas are explored. The paper concludes with a discussion on their impact, significance, effect, interactions and possible implications for practice, which confirms that school failure prevention should be extended beyond school limits.

**KEYWORDS.** educational success, school achievement, family, school, community.

---

\*Correspondencia: Elena Carrillo Álvarez. Dirección: C/ Cister, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: elenaca@blanquerna.url.edu<sup>a</sup>, mireiacz@blanquerna.url.edu<sup>b</sup>, tomasab@blanquerna.url.edu<sup>c</sup>, eduardlm@blanquerna.url.edu<sup>d</sup>, jordirr@rectorat.url.edu<sup>e</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

España encabeza las tasas de abandono escolar temprano, uno de los indicadores de la Unión Europea usados para estimar el fracaso escolar. Según datos del Eurostat (2014) un 23,5% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años abandonó la enseñanza prematuramente, prácticamente el doble de la media comunitaria.

El término fracaso escolar es, en sí mismo, un concepto de contenido impreciso y ambiguo (Marchesi y Hernández, 2003). Habitualmente se refiere a la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2012) aunque a veces también se amplía a aquellos que fracasan en la secundaria postobligatoria (Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sin embargo, una mirada más amplia conceptualiza el fracaso escolar como el fracaso no sólo del estudiante, profesor o escuela sino que del sistema educativo en general (CEC, 2005; Marina, 2010; Boada, et al., 2011; Collet y Tort, 2011; Renée y Mcalister, 2011) y hasta de la sociedad en su conjunto (Marchesi y Martín, 2003; Enguita, Mena y Riviere, 2010). Así, una mirada más holística nos acerca a una comprensión compleja e interdependiente del fenómeno que nunca dependerá de un solo factor: la escuela, el niño, la familia, la cultura, el contexto, sino de un conjunto de ellos.

Frente a este hecho, son distintos los estudios que correlacionan fracaso escolar y bajo nivel socioeconómico en el marco del llamado círculo de la pobreza y, aunque ésta no sea completamente determinante, sí que parece propiciar mayor riesgo de fracaso escolar (Escudero, 2005; Moliner García, 2008; Moreno, 2011; OECD, 2012). Del mismo modo, la transición del fracaso escolar a la exclusión social es un proceso con bastante incidencia (Marcus y Sanders-Reio, 2001) aunque borroso, puesto que es difícil identificar un instante temporal que separe de manera nítida un antes y un después de la entrada a la exclusión (Sarasa y Sales, 2009).

Acabar la escuela o abandonarla son dos acontecimientos básicos clave en la vida académica, personal y profesional de una persona (Marcus y Sanders-Reio, 2001), y en el caso de los desfavorecidos sociales tiene mayor impacto. Pero el éxito o fracaso escolar no puede limitarse a una serie de logros cuantitativos conseguidos o no, sino que tiene que ver con la formación cualitativa del individuo y con la consecución de los objetivos que le harán competente en todos sus ámbitos de actuación (Ruiz y Bosque, 1995; Bonal, 2014;), cuestión relevante a la hora de delimitar qué es el fracaso escolar y cuáles son sus condicionantes.

En cierto modo hablamos de fracaso escolar con cierta perspectiva de fracaso educativo, en el sentido que el fracaso no es meramente académico, idea que acabaría confirmando un reduccionismo en su concepción y conduciendo a una simplificación de las medidas a tomar. En consecuencia, es importante considerar que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso, aunque sí que representa la institución que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo (Escudero, 2005). “En el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes” (Escudero, 2005, p. 1).

Cualquier trabajo para la inclusión y cohesión social debe tener en cuenta el fracaso escolar, y la identificación de los condicionantes de este fracaso debería ser un elemento crítico en las políticas de mejora del éxito escolar, que a su vez deberían conducir a un éxito educativo y social. Más allá del recurso retórico que implica hablar en términos de fracaso o éxito escolar, el cambio de acento permite pasar de un enfoque más pasivo (que identifica condicionantes) a uno más proactivo (que trabaja para “neutralizar” estos condicionantes).

Por consiguiente, identificar los condicionantes más comunes, clave o decisivos en el fracaso escolar debería permitir tomar decisiones en relación a dónde poner el foco de atención y dónde actuar para contribuir al éxito educativo, objetivo de obligada inclusión en la agenda política de cualquier país.

Así, el propósito del artículo consiste en identificar condicionantes del éxito escolar en las esferas individuales, familiares, escolares y comunitarias en contextos de bajo nivel socioeconómico. El trabajo, en forma de revisión narrativa, recorre los condicionantes más destacados dentro de cada una de las esferas mencionadas para contrastarlos y discutirlos, llegando a conclusiones en relación a su impacto, importancia, efecto, interacciones y posibles implicaciones para la praxis.

## **2. METODOLOGÍA**

Para la realización de este trabajo, se llevó a cabo una revisión de la literatura en la base de datos ERIC, Scopus y Google Scholar, así como a través de documentos pertenecientes a la literatura gris (tesis doctorales, publicaciones institucionales, etc.) que profundizan en la relación entre factores pertenecientes a las esferas anteriormente mencionadas y al éxito educativo. La búsqueda se llevó a cabo durante 2015 y no se establecieron límites temporales de publicación. Con la intención de profundizar al máximo en cada uno de los ámbitos, los investigadores distribuyeron las áreas de modo que cada uno focalizó la revisión en una única área: la información recabada, en forma de registro tabulado, se compartió y discutió de forma periódica con el resto del equipo aumentando progresivamente la precisión en los argumentos y la comprensión de las interacciones existentes.

A continuación presentamos los resultados de esta revisión. La tabla I ofrece una visión resumida de éstos.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1 Condicionantes individuales**

Entre el conjunto de variables descritas por la literatura como factores incidentes en el éxito o fracaso escolar, destacan fundamentalmente aquellas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por los agentes sociales que, directa o indirectamente, influyen en el desarrollo infantil: familia, escuela, comunidad (Stockton, 2011); más aún cuando estos procesos vinculados a la educación y el desarrollo personal del niño se producen en un contexto de bajo nivel socioeconómico.

No obstante, la relevancia de los factores personales ha quedado soslayada por el hecho de que, en última instancia, la responsabilidad sobre la precariedad infantil reside en los agentes sociales y socializadores y se minimiza el impacto de los condicionantes individuales, estableciendo una correlación directa entre las condiciones externas al niño causantes de la pobreza y su rendimiento académico. En el otro lado tenemos también aquellos autores que identifican las condiciones individuales que llevan al éxito o al fracaso escolar de los alumnos, como pueden ser los factores cognitivos o motivacionales, pero sin relacionarlo con las condiciones de pobreza o precariedad del niño (González-Pienda, 2003; Lozano, 2003). Por ello es necesario identificar aquellos condicionantes individuales que, aunque vengan modulados por factores externos, tienen un efecto en el éxito o fracaso escolar; especialmente en entornos de bajo nivel socioeconómico.

Berliner (2009) aboga por explorar las complejas variables socioculturales, biológicas y psicológicas que subyacen en el rendimiento escolar y que generan una brecha entre los alumnos en función de su estatus social. En este sentido, defiende la idea de que la eficacia de las escuelas es menor sobre los niños en situación de pobreza y que trabajan peor con niños empobrecidos que con afortunados.

De los siete factores externos a la escuela que Berliner identifica como objeto de prevención del fracaso escolar vinculado a la pobreza infantil, cinco de ellos tienen una causa familiar o ambiental, pero con consecuencias en el desarrollo individual del niño que inciden en su rendimiento académico: (1) bajo peso al nacer, cuya correlación con la disminución de las funciones cognitivas es universal, pero mucho más frecuente en situación de pobreza; (2) baja atención médica, que junto a la poca sensibilización familiar o el desinterés limita la asistencia médica en caso de indisposiciones agudas o crónicas; (3) malas condiciones nutricionales, que por falta de ingestas o malos hábitos alimenticios generan falta de energía física y mental y déficits de atención y concentración; (4) estrés producido por la tensión constante en el seno de la familia, estableciéndose una correlación positiva entre pobreza y abuso y agresividad interna, que a su vez puede generar miedo, enfados, violencia y trastorno mental que inciden directa o indirectamente en el rendimiento escolar; y (5) bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión, que afectan directamente el rendimiento académico.

Según Borman y Rachuba (2001), los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías sociales, tienen bajos niveles de locus de control y autoeficacia académica, lo cual conlleva una menor resiliencia académica y dificultades para aumentar o mantener la autoestima, ya que ésta puede variar en función de los factores de protección o prevención que cada alumno pueda activar frente a situaciones negativas o estresantes (Henderson y Milstein, 2003). Según estos autores, cuando el estatus del alumno está vinculado más al concepto de minoría que al de pobreza, éste muestra menor disposición a la resiliencia al entender que la condición de pobreza puede cambiar individualmente, mientras que el de minoría depende del entorno.

¿Qué posibilidades hay, pues, de establecer una actitud resiliente en la escuela partiendo de condiciones de pobreza? Según Henderson y Milstein habría que incidir especialmente en el desarrollo de vínculos prosociales, la aceptación de normas y límites, la mejora de las habilidades sociales, la interiorización de sentimientos de pertenencia y respeto, la incorporación de expectativas realistas de éxito y motivación, y la búsqueda y aprovechamiento de oportunidades de promoción, de toma de decisiones y de implicación en proyectos. Este planteamiento coincide con el de García Alegre (2014) que defiende que el éxito educativo no reside sólo en el éxito académico, sino también en el retorno y el impacto social que produce, y en un grado de integración social y laboral que sea satisfactorio.

Blair y Raver (2012) hablan de compensaciones: se activan procesos biopsicosociales compensatorios en contextos de dificultad para hacer frente a las exigencias propias de las diferentes etapas del desarrollo que equilibran el comportamiento gratificante frente al problemático o costoso para el individuo. Esta activación pasa por un modelo de desarrollo complejo y preventivo que parte de investigaciones sobre el estrés fisiológico, las funciones neurocognitivas o las estrategias de autoregulación del niño que van más allá del modelo de inputs y outputs.

Por su parte, Jensen (2013) se refiere a los efectos de la pobreza en el cerebro. Los niños que viven en la pobreza tienen características neuronales diferentes del resto, forjadas por un contexto adverso y transmitidas a través de las condiciones parentales y del propio entorno. Causas como la exposición a toxinas, el estrés crónico, la baja estimulación en habilidades cognitivas o unas relaciones sociales deficientes –discapacidad emocional–, tienen repercusión sobre el rendimiento escolar en aspectos como: problemas de salud y nutrición que dificultan la capacidad de concentración y rendimiento; bajo nivel de vocabulario, que impide el desarrollo de procesos cognitivos más complejos; falta de esfuerzo debido a la falta de esperanza y optimismo; falta de expectativas sobre el futuro y de esperanzas de cambio de rumbo del destino; problemas cognitivos como bajo nivel de atención, distracción, baja capacidad memorística e incapacidad para encontrar solución a los problemas; inseguridad en las relaciones a causa de un déficit de refuerzos positivos en sus hogares; o estrés agudo y crónico que lleva desde la agresividad hasta la pasividad.

### **3.2 Condicionantes familiares**

La influencia del contexto familiar en el rendimiento educativo de los alumnos han sido estudiados desde diversas perspectivas, y el rol de los padres se ha destacado en numerosas ocasiones como un elemento clave no sólo para los propios hijos, sino para todo el sistema educativo (Collet y Tort, 2011; Kidder, 2013). De esta manera, la investigación en este campo se ha centrado por un lado en el estudio del desempeño familiar en casa, es decir, aquellas actividades que las familias realizan en su propio hogar para promover un entorno educativo y, por otro, en las relaciones que las familias mantienen con la escuela. En tercer lugar, y a un nivel superior, se han analizado ampliamente los factores que influyen en estos comportamientos, tales como el nivel educativo de los padres, el capital cultural y social de la familia, las expectativas parentales en relación a la educación de los hijos, la estructura y dinámicas familiares o el estilo parental.

Resulta indudable que cada unidad familiar es un sistema único, con unas características particulares que emergen de su estructura, de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre sus miembros (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) y de los roles que estos asumen (Martínez y Álvarez, 2005). Sin embargo, existen condiciones sociales y económicas que influyen fuertemente en el desempeño educativo de las familias.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el nivel socioeconómico es destacado por la mayor parte de la evidencia científica como el condicionante con mayor impacto sobre los resultados educativos del alumnado. No obstante, existen trabajos que señalan al nivel educativo de los padres -especialmente el de la madre- como el factor que más incide en el rendimiento académico (Enguita, Martínez y Gómez, 2010; Murillo, 2010; Da Cuña, Gutiérrez, Barón, & Labajos, 2014) mientras que para otros este peso recae sobre el ambiente familiar (Lozano, 2003; Gallego, 2008) o incluso lo hace sobre las expectativas educativas de los padres (Jeynes, 2007), siendo este último un factor determinante de las relaciones familia-escuela.

Lo cierto es que, generalmente, el nivel educativo de los padres condiciona no sólo el apoyo instrumental que éstos pueden ofrecer al niño o niña a la hora de estudiar o hacer sus tareas, sino que influye sobre sus actitudes en relación a la educación, los recursos educativos con los que se cuenta en el hogar, el clima educativo en general y la relación que se establece con otros agentes educativos (Marchesi y Hernández, 2003; Martínez et al. 2010).

En realidad, esta diferenciación resulta compleja, ya que todos estos elementos constituyen un entresijo de relaciones multidireccionales. Así, según Llorente (1990), la influencia del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos está mediada por el nivel educativo de los padres que, a su vez, condiciona las expectativas, valores y actitudes de éstos en relación a la educación. Sociólogos como Bourdieu (1983) o Coleman (1988) expresaron esta relación en términos de capitales, estudiando cómo la estructura familiar condiciona las relaciones entre sus miembros o capital social, siendo éste el “vehículo” de transmisión del capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, educación, habilidades y ventajas que una persona posee y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. Cuanto más cohesionada está una familia (y por ende, más capital social existe), mejor es su función educativa (Caplan, Henderson, Henderson y Fleming, 2002; Buote, 2001).

Uno de los elementos más estudiados en relación a la estructura familiar ha sido la tipología de hogar, y el hecho de que los alumnos en familias no tradicionales están en una situación de riesgo aumentado es algo bastante constatado desde la década de los 60 (Ruiz, 2001). Según datos del informe PISA 2003, un 52% de los alumnos que conviven con familiares que no son sus progenitores (tíos, abuelos, etc.) presentan un alto riesgo de fracaso escolar, mientras que este porcentaje se reduce al 41,4% en el caso de familias monoparentales y al 33,2% en el caso de familias nuclea-

res (OCDE, 2005). De hecho, la estabilidad de la familia de origen del alumno es el cuarto factor en las tasas de abandono.

Según Enguita et al. (2010), estas diferencias no se deben al tipo de familia per se, sino al hecho de que los cambios en los modelos de convivencia conllevan procesos dolorosos que afectan al rendimiento escolar, como son la ausencia de un progenitor, la presencia de padres con experiencias traumáticas, la disminución de recursos económicos y la existencia de inestabilidades en la vida familiar.

Así mismo, algunas investigaciones muestran cómo el número de hermanos también está relacionado con el rendimiento escolar (Coleman, 1988; Salas, 2004). En general, ser 2 hermanos se considera la estructura más protectora, y por contra más de 5 hermanos disminuye las calificaciones en relación a la media. También el orden fraterno parece ser relevante, con un efecto negativo en aquellos hijos que han nacido el 5º o 6º dentro de su familia. La hipótesis que sustenta estos datos es la menor atención que la familia puede dedicar a cada uno de sus hijos, aunque algunos autores critican que esta teoría infravalora el soporte educativo y emocional que brindan los hermanos (Stone, 2001; Winter, 2000).

La importancia del clima familiar y el estilo educativo ha sido destacada por numerosos autores y, en general, se señala un estilo parental democrático como positivo para educar a personas adaptadas, maduras, estables e integradas; en contraposición a un estilo autoritario, que tiende a suprimir la capacidad de decisión y el autoconocimiento, y a un estilo permisivo, que carece de normas y límites (Oliva, Parra y Arranz, 2008; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Lozano, 2003). De hecho, una parentalidad positiva ha demostrado ser un elemento clave para el éxito educativo, así como un importante atenuante de los efectos de la pobreza y la vulnerabilidad (Kiernan y Mensah, 2011).

A su vez, desde la psicología educativa se ha contribuido a entender la correlación entre las relaciones familiares y el rendimiento educativo mediante el concepto de apego. De esta manera, se han establecido vínculos entre el modelo de apego parental y el rendimiento escolar, mediante su efecto en conductas claves para el rendimiento escolar como son: la tolerancia a la frustración, el autoconcepto, la autoeficacia y la capacidad para relacionarse con los demás con sensibilidad y respeto. Así, aquellos alumnos con un apego seguro desarrollan una mayor capacidad para tolerar la frustración y la incertidumbre, una mayor autoestima, un mejor sentido de la eficacia personal y una mayor capacidad para establecer relaciones saludables con los demás alumnos, así como con los profesores (Geddes, 2010). En este contexto es apropiado destacar el rol de la escuela como compensador de un apego parental no seguro en su relación con el éxito escolar.

### **3.3 Condicionantes escolares**

Los condicionantes escolares conforman un conjunto de factores que inciden con claridad en el éxito y fracaso escolar. El interés por descubrir si existen evidencias sobre su repercusión en los resultados del alumnado ha motivado diferentes investigaciones que analizan, por ejemplo: la titularidad de los centros, su nivel de autonomía, el clima escolar, las estrategias pedagógicas, el nivel de financiación, los recursos escolares, el liderazgo, las características del profesorado, etc.; relacionando dichas variables con los resultados académicos.

Una de las líneas abordada por numerosos trabajos estudia la efectividad de los centros escolares en función de la titularidad –pública o privada–; con resultados que, a pesar de algunas excepciones, muestran una tendencia general a favor de la efectividad de los centros privados que cuentan con financiación pública (Dronkers y Robert, 2008). A pesar de esa tendencia general, la investigación ha puesto de manifiesto que dichas diferencias no se deben al factor titularidad, sino a otras variables -individuales y familiares- referidas a los alumnos y al propio centro (Calero y Escardibul, 2007).

En este sentido, hay que tener en cuenta que la distribución de los alumnos entre la escuela pública y la de titularidad privada favorece a esta última, que mayoritariamente cuenta con alumnos cuyas familias tienen mayor nivel socioeconómico y cultural, y suelen tener mejores condiciones y actitudes hacia el aprendizaje (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007). Por lo tanto, la diferencia en los resultados entre centros de titularidad pública y privada se debe, básicamente, a las características socioeconómicas y culturales de los alumnos del centro educativo y de su entorno (Calero, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla, 2007); dado que el alumnado de características semejantes tiende a concentrarse en el mismo tipo de centros (Marcos y Ubrich, 2017).

Con frecuencia, las políticas educativas han orientado la mejora de los resultados escolares hacia el incremento de la dotación de recursos de los centros educativos. En diferentes estudios se constata que, normalmente, dichos recursos no tienen per se un impacto significativo sobre el resultado de los alumnos (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Pedró, 2012), sino que las mejoras se producen por su gestión o priorización. Por ejemplo, los centros que destinan recursos a la contratación de un orientador, reducen de manera significativa la probabilidad de que su alumnado se sitúe en los niveles de rendimiento más bajos (Calero et al., 2010).

A pesar de que algunos análisis muestran la escasa significatividad en la relación entre autonomía de los centros y resultados académicos (Calero y Waisgrais, 2009), la literatura científica destaca la repercusión positiva de algunos indicadores; especialmente los que se refieren a la autonomía presupuestaria y a la gestión del personal que permite tener atribuciones para contratar al profesorado (Calero et al., 2007; Fuchs y Woessmann, 2004; Clayton, 2007; Forde, McMahon, Hamilton, y Murray, 2014). Estos dos aspectos, tal como señalan Calero et al., (2010), se relacionan con la reducción del riesgo de fracaso escolar, aunque no es posible establecer con claridad cómo influye el grado de autonomía sobre el nivel de dicho riesgo.

En este sentido, en sintonía con las aportaciones de Eyzaguirre (2004), resulta fundamental el rol del director o de la dirección para ejercer un liderazgo que implique a los equipos y que, a su vez, mantenga las expectativas en el potencial de los alumnos por encima de eventuales fracasos. Este aspecto es especialmente importante en centros educativos de mayor vulnerabilidad, ya que en estos contextos el liderazgo y la gestión del centro tienen una mayor influencia sobre los resultados del alumnado (Bravo y Verdugo, 2007).

De la misma manera, debemos destacar la importancia de la implicación y la formación del profesorado, tal como indican algunos estudios (Sarasa y Sales, 2009); debido a que su actuación tiene relevancia, sobre todo en relación a las experiencias, expectativas y rendimiento académico de los alumnos (Boada et al., 2011). Igualmente, una visión común sobre la educación, impartida desde el centro educativo, contribuye a mejorar su efectividad (Bravo y Verdugo, 2007; Fuchs y Woessmann, 2004).

Otro factor importante es el clima escolar del centro, que tiene que ver con: las relaciones e interacciones que se establecen a diferentes niveles, tanto entre iguales (alumnos-alumnos, profesores-profesores), como entre diferentes colectivos (alumnos-profesores, familias-profesores, profesores-dirección); el nivel de implicación de cada uno de ellos; y otras dinámicas que generan expectativas que influyen en el rendimiento del alumnado, como por ejemplo el nivel de absentismo o la implicación en el estudio (Calero et al., 2007; Dronkers y Robert, 2003; Boada et al., 2011).

Por otra parte, y como afirman numerosos estudios (OECD, 2012; Martínez, Badia y Jolonch, 2013), la participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares tiene efectos beneficiosos sobre el rendimiento y el aprendizaje del alumnado, especialmente el perteneciente a minorías culturales, contribuyendo también a superar las desigualdades (Ministerio de Educa-

ción, 2011). Así, el proyecto Includ-ED (Estrategias para la inclusión y cohesión social a través de la educación), que forma parte de los Programas Marco de la Investigación de la Unión Europea, aporta datos que muestran la relación entre la participación de las familias y de la comunidad con el éxito educativo en centros de contextos vulnerables (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; OECD, 2012).

En esta misma línea se encuentra la propuesta de las comunidades de aprendizaje como experiencia de transformación de los centros educativos (García, Leena y Petreñas, 2013). Dicha propuesta se fundamenta en la importancia de las interacciones y el diálogo, pero no sólo entre el alumnado y el profesorado, sino incorporando la diversidad de personas y agentes sociales, con especial relevancia del trabajo conjunto entre escuela, familias y comunidad (Valls y Munté, 2010). Como destaca Flecha (2009), en la sociedad de la información el aprendizaje depende de la correlación de las interacciones del alumnado en sus diferentes contextos y, por lo tanto, la escuela debe incorporarlos para conseguir interacciones transformadoras que incrementen los aprendizajes y la convivencia.

Otra de las estrategias que de manera desigual aplican los centros educativos consiste en la repetición de curso, que es uno de los determinantes que inciden en el rendimiento educativo, tal como recoge la investigación (Cordero, Crespo y Santfín, 2010). Sin embargo, se identifica como un recurso ineficaz para superar las dificultades académicas y, de hecho, los resultados indican que conseguir que los alumnos se mantengan en el curso que les corresponde, contribuye a la reducción de las probabilidades de fracaso escolar (Calero et al., 2010; Ferrer, Castel y Valiente, 2009).

Finalmente, la escolarización temprana se apunta como un factor de protección respecto al riesgo de fracaso escolar. Los datos de las pruebas PISA muestran que los niños que han accedido a los servicios de educación preescolar, obtienen resultados escolares significativamente mejores (Albaigés y Martínez, 2012) y, aunque no se conoce con detalle el proceso mediante el que actúa, parece importante su efecto en la reducción del fracaso escolar (Sarasa y Sales, 2009).

### **3.4 Condicionantes comunitarios**

Algunos estudios afirman que el éxito escolar depende sobre todo de las inversiones en la escuela y no de los recursos y servicios comunitarios (Whitehurst y Croft, 2010), mientras otros restringen los condicionantes contextuales a variables institucionales (escolares), instruccionales y socioambientales (familia y grupo de iguales) (Gonzalez-Pienda, 2003; Orden, 1991). Sin embargo, hay literatura que señala de un modo específico la importancia de los condicionantes comunitarios, especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico. En algunos casos como facilitadores del éxito (palanca -levers- para generar cambio) (Moliner García, 2008) y en otros como dificultadores de éste (Bravo y Verdugo, 2007; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012).

Las distintas fuentes consultadas nos permiten delimitar tres grandes categorías de condicionantes comunitarios: aquellos referidos al propio territorio e infraestructuras, aquellos referidos a las relaciones entre la población y aquellos referidos a la organización y trabajo socioeducativo.

En relación con las características del territorio constatamos como su dimensión tiene unas implicaciones en el éxito escolar que varían en función de un u otro territorio. Así, en ocasiones un territorio mayor garantiza mayores posibilidades de obtener financiación o recursos, hecho que relacionaríamos con la pertenencia a un entorno urbano (generalmente con mayor acceso a recursos) en detrimento de los territorios rurales (Faubert, 2012). Sin embargo, Boada et al. (2011, p. 303) señalan cómo en ocasiones un mayor tamaño implica mayor efecto del contexto externo al centro en los resultados académicos. En todo caso, sí resultan dificultadores los barrios periféricos y las zonas rurales deprimidas. En este sentido, la disponibilidad de recursos y servicios comunitarios se convierte en un elemento clave para el éxito escolar, así como la buena comuni-

cación territorial (Albaigès y Martínez, 2012; Faubert, 2012).

Por otra parte, la distribución de la población en el territorio y la constitución de ésta son determinantes y existe consistencia entre los autores al señalar a la población inmigrante como el colectivo más vulnerable (Martínez y Albaigès, 2013; MEC, 2013), especialmente si es también socialmente desfavorecida (Flaquer, 2012). Entre las mayores razones encontramos los costos del proceso migratorio y el extrañamiento cultural. También la segregación escolar a menudo inherente al hecho migratorio contribuye a la estigmatización y guetización, conformando un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales y poniendo de manifiesto la falta de estrategias de trabajo intercultural (Enguita et al., 2010; Martínez y Albaigès, 2013; Pàmies, 2011; Rodríguez, 2010). Finalmente, la etnia de procedencia puede actuar como condicionante puesto que ésta forma parte de un clásico eje de desigualdades (Tarabini, 2012; Gamella, 2011) y en función del modelo de acogida (de base conservadora, estructuralista, paralelista o asincrónica) unas u otras etnias pueden resultar más vulnerables (González y Alegre, 2006).

Las familias que pueden alejarse del espacio segregado y viven en espacios más integrados ejercen sobre sus hijos e hijas una mayor proyección hacia el éxito académico y a través de la escuela ven cómo se legitima el sentido del proyecto migratorio familiar (Pàmies, 2011). Como afirman Martínez y Albaigés (2013) la heterogeneidad social en las aulas no perjudica al alumnado con buen rendimiento y en cambio sí que beneficia el alumnado con mayores dificultades educativas. Conviene tener en mente que la concepción de la experiencia escolar probablemente es distinta que la del país de origen, si no contradictoria. En la medida en que se den procesos de guetización difícilmente cambiarán concepciones que sí pueden cambiar en un entorno más plural e inclusivo (Martínez y Albaigès, 2013; Suárez-Orozco, Onaga, y de Lardemelle, 2010).

El capital cultural condiciona también el éxito escolar (Albaigès y Martínez, 2012; Boada et al., 2011; Ceballos, 2006). La creación y reproducción cultural en forma de discursos proescolares o contraescolares, respaldados a menudo por líderes comunitarios, tienen un impacto en el comportamiento escolar de la población (Albaigès y Martínez, 2012; Gamella, 2011). En esta misma línea, la percepción de responsabilidad educativa en la población implica un abordaje más o menos comunitario de la educación en el territorio. También influye la herencia social (Sarasa y Sales, 2009) y otras cuestiones culturales en relación a la concepción y actividades de ocio y tiempo libre que puede tener usos más o menos educativos (participación en actividades deportivas, artísticas o asociativas frente a actividades más pasivas, sedentarias o consumistas como ver la TV, ir de tiendas o tomar alcohol) (Albaigès y Martínez, 2012; Flaquer, 2012).

Otros factores contextuales como la presencia de delincuencia o violencia serán también concluyentes para el éxito escolar de sus niños y jóvenes (Bravo y Verdugo, 2007). En definitiva, la cohesión y equidad social en el territorio es determinante en relación con el éxito educativo. Se observa así mismo, una clara correlación entre la inequidad social y la inequidad educativa y viceversa (Flecha y Puigvert, 2002; Pedró, 2012).

El tejido asociativo y social de la comunidad se identifica como condicionante favorecedor del éxito escolar. Una comunidad con mayor densidad de tejido asociativo, asociaciones comunitarias, redes de apoyo social, oferta de actividades fuera de la escuela y presencia de educación informal, favorece el éxito escolar (Moliner García, 2008). Si a esta densidad le añadimos relaciones e interacciones entre asociaciones y agentes, así como su colaboración con la misión escolar, estaremos aumentando el capital social de la comunidad, su corresponsabilidad educativa y, por consiguiente, incentivando trayectorias de éxito (Grañeras, Díaz-Caneja, y Gil, 2011; Pàmies, 2011). En este sentido el desarrollo comunitario como corriente de acción sociocultural y socioeducativa contribuye en gran medida a consolidar modelos de éxito (Marchioni, 1999), actuando como motor comunitario. La participación de los menores en redes de capital social ajenas a las

marginales y delictivas es fundamental a la vez que genera un mayor control de las conductas juveniles y mayores recursos de las familias para apoyar a los hijos (Sarasa y Sales, 2009; Audas y Willms, 2002).

La contribución de agentes socioeducativos (entidades deportivas, de ocio, culturales) va más allá de la propia provisión de oportunidades educativas en tanto en cuanto puede contribuir a la valoración de la institución escolar y a la generación de expectativas educativas, y más teniendo en cuenta que se trata de espacios donde el menor acude voluntariamente y motivado, como bien sostienen Albaigès y Martínez (2012).

En esta tesitura, otro factor de éxito que apuntan los expertos tiene que ver con la relación de la escuela con el entorno, y más concretamente con su apertura: el centro educativo como servicio y centro de y para la comunidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Son distintas las experiencias que encontramos en esta dirección. Por un lado tenemos las ya mencionadas comunidades de aprendizaje o escuelas donde se involucran distintos profesionales y agentes (agentes comunitarios, voluntarios, familias, ex alumnos, alumnos) (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al., 2011). En estas experiencias la acción educativa en la escuela y el aula se comparte con todos los agentes implicados. Por otro lado, y respecto a la idea del centro como servicio de y para la comunidad -o joint use como se denomina en términos anglosajones- encontramos distintas experiencias donde se abre la escuela (patios, gimnasios, sala de ordenadores, bibliotecas) a niños y sus familias (Carpenter et al., 2010; Education and Training Inspectorate, 2010; Filardo, Vincent, Allen, y Franklin, 2010; Vicent, 2010). Se trata de una apertura que puede consistir en ofrecer el espacio para el uso público o bien ofrecer actividades para toda la comunidad que pueden conducir agentes escolares o agentes socioeducativos de la comunidad (Hatcher y Leblond, 2001). Así mismo, entender la escuela como centro neurálgico de la comunidad también puede suponer el acceso de los profesionales socioeducativos de la comunidad a la propia escuela para encontrarse con profesores y familias (Carpenter et al., 2010; Education and Training Inspectorate, 2010), sería este el modelo de las Extended Schools británicas. Acercar la escuela y la comunidad facilita el trabajo colaborativo, compartido y conjunto.

Por otra parte, y desde la vertiente de la intervención profesional sociocomunitaria, destacar el efecto de la organización y trabajo en red de los agentes y actores que trabajan en una misma comunidad. Así, y desde una mirada profesional, se constata como el trabajo en red promueve también el capital social desde la corresponsabilidad garantizando un mejor cumplimiento de los objetivos (Díaz y Civís, 2011; Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013). En este sentido Renée y Mcalister (2011) se refieren a los Smart Education Systems, donde redes de escuelas, organizaciones comunitarias y servicios promueven el aprendizaje de calidad dentro y fuera las escuelas. Se trata de construir partenariados y colaboraciones potentes, de construir alianzas, de garantizar una mayor coordinación entre los agentes implicados e integrar y adecuar la intensidad y sentido de su intervención a la contribución de otros, de construir un proyecto educativo comunitario que incluya a todos los agentes educativos y sociales que trabajen con infancia y familias, y de movilizar el distrito local entorno a este proyecto (Albaigès y Martínez, 2012; Gracia, Casal, Merino, y Sánchez, 2013; Grañeras et al., 2011; Hatcher y Leblond, 2001; Renée y Mcalister, 2011). Los autores sostienen que cuando los distintos agentes sociocomunitarios entienden que el absentismo, el rendimiento académico, la transición escuela-trabajo o la salud psicosocial son retos compartidos y comunitarios, entonces se comparten objetivos, metodologías e intervenciones.

Las características del mercado laboral son otro factor comunitario condicionante. En los territorios donde la resistencia de los empresarios o la poca disponibilidad de los jóvenes dificulta la inserción laboral, el rendimiento escolar no es estímulo y en algunos casos nos encontraremos con programas de formación específicos que se convierten en externalizadores del fracaso escolar y estigmatizadores para los participantes (Pàmies, 2011). Por otro lado, el nivel de precariedad de

las familias puede tener como implicación la necesidad que los niños y jóvenes trabajen y dejen de estudiar (Boada et al., 2011). Así, la dependencia de las prestaciones por desempleo puede estar asociada con el estigma social y, a su vez, desalentar a las familias de conseguir un nuevo empleo y a sus hijos de estudiar para conseguir un empleo digno (Pedró, 2012).

Finalmente, destacaríamos las políticas específicas locales como último condicionante señalado por la literatura que, aunque no responde exactamente a un elemento de la propia comunidad tiene un claro impacto en su desarrollo. Así, las políticas educativas, sociales, de empleo y su alineación con las prioridades del territorio devienen un condicionante fundamental, tanto por sus implicaciones prácticas como por la inversión destinada a educación y formación (Albaigès y Martínez, 2012; Faubert, 2012; Gracia et al., 2013; MEC, 2013). Las políticas son factores relevantes tanto en relación al territorio como a otros de los condicionantes que analizamos en el artículo.

Mostramos a continuación y a modo de síntesis un cuadro resumen de las distintas aportaciones en relación a condicionantes de éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico.

Tabla 1. Principales condicionantes de éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico.

	<b>Principales factores condicionantes del éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico</b>
Esfera individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivos, motivacionales (González-Pienda, 2003; Lozano, 2003)</li> <li>- Bajo peso al nacer, baja atención médica, malas condiciones nutricionales, estrés, bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión (Berliner, 2009).</li> <li>- Bajo autocontrol y autoeficacia académica (Bornman y Rachuba, 2001)</li> <li>- Menor resiliencia y autoestima (Henderson y Milstein, 2003).</li> <li>- Características neuronales (Jensen, 2013).</li> </ul>
Esfera familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel educativo de los padres – especialmente materno (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita et al., 2010).</li> <li>- Expectativas parentales (Jeynes, 2003; 2005; 2007, Rist, 1991).</li> <li>- Entorno educativo familiar en forma de recursos disponibles - condicionado por los anteriores (Marchesi y Martín, 2003; Llorente, 1990).</li> <li>- Cohesión familiar (Coleman, 1988; Caplan et al., 2002; Buote, 2001).</li> <li>- Tipología de hogar (Ruíz, 2001; OCDE, 2005; Coleman, 1988; Salas, 2004).</li> <li>- Conflicto familiar (Martínez y Gómez, 2010).</li> <li>- Estilo educativo familiar (Oliva et al, 2008; Hernando et al, 2012; Lozano, 2003; Kiernan y Mensah, 2011).</li> <li>- Apego familiar saludable (Geddes, 2010).</li> <li>- Vínculos de la familia con el entorno escolar (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita).</li> </ul>

Esfera escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titularidad – mediada a través de otras variables como la composición del alumnado y las características socioeconómicas del entorno (Dronkers y Robert, 2008; Calero y Escardibul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Calero et al., 2007; Marcos y Ubrich, 2017).</li> <li>- Gestión del centro</li> <li>- Priorización de recursos (Cordero et al., 2013; Pedró, 2012; Calero et al., 2010).</li> <li>- Elección del equipo docente (Calero et al., 2007; Fuchs y Woessmann, 2010).</li> <li>- Estilo de liderazgo (Bravo y Verdugo, 2007; Ezaguirre, 2004).</li> <li>- Implicación, formación y expectativas del profesorado (Sarasa y Sales, 2009; Boada et al. 2011; Bravo y Verdugo, 2007; Fuchs y Woessmann, 2010).</li> <li>- Participación en redes socioeducativas juntamente con la familia y la comunidad (OECD, 2012; Flecha et al., 2009; Ministerio de Educación, 2011; García et al., 2013).</li> <li>- Escolarización temprana (Martinez y Albaigés, 2012; Sarasa y Sales, 2009).</li> </ul>
Esfera comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos e infraestructuras comunitarias:</li> <li>- Entorno rural vs urbano; tamaño del municipio (Faubert, 2012; Albaigès y Martínez, 2012; Boada et al., 2011).</li> <li>- Composición socioeconómica del territorio (Martínez y Albaigès, 2013; MEC, 2013; Flaquer, 2012; Enguita et al., 2010; Pàmies, 2011; Rodríguez, 2010).</li> <li>- Sentido de corresponsabilidad educativa por parte de la comunidad (Albaigès y Martínez, 2012; Gamella, 2011).</li> <li>- Valores sociales en relación a la educación (Albaigès y Martínez, 2012; Flaquer, 2012).</li> <li>- Violencia y conflicto social (Bravo y Verdugo; 2007; Flecha y Puigvert, 2002; Pedró, 2012).</li> <li>- Condicionantes del mercado laboral (Boada et al., 2011; Pedró, 2012).</li> <li>- Relaciones entre diferentes agentes, organización territorial y trabajo socioeducativo:</li> <li>- Densidad y heterogeneidad del tejido asociativo (Grañeras et al, 2011; Pàmies, 2011; Marchioni, 1999; Sarasa y Sales, 2009; Audas y Willms, 2002).</li> <li>- Apertura del centro educativo al entorno (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al., 2011).</li> <li>- Corresponsabilidad educativa de las estructuras socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011; Díaz-Gibson et al, 2013; Renée y Mcalister, 2011); Gracia et al., 2013; Grañeras et al., 2011; Hatcher y Leblond, 2001).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el nivel socioeconómico parece postularse como el condicionante con mayor impacto sobre los resultados educativos del alumnado, el análisis más extenso y detenido de los estudios que abordan este fenómeno muestra que la trayectoria escolar es fruto de la combinación de múltiples factores situados en las esferas individual, familiar, escolar y comunitaria. Dichos factores, que en la mayoría de casos son modificables a efectos preventivos o paliativos, pueden producir un efecto protector ante el fracaso escolar o, contrariamente, favorecerlo y propiciarlo.

Llegados a este punto, es necesaria una pregunta a la hora de dar respuesta a nuestro objetivo: ¿Son estos factores exclusivos de entornos de bajo nivel socioeconómico? De las diferentes fuentes revisadas se desprende que estos elementos no son exclusivos de entornos vulnerables sino que, al contrario, estos contextos acaban siendo más desfavorables porque acumulan una mayor cantidad de variables caracterizadas como “de riesgo”. Es decir, que en entornos carenciados es mucho más probable encontrar familias monoparentales, progenitores con un nivel educativo bajo, comunidades menos cohesionadas o centros escolares con una alta concentración de alumnos inmigrantes.

De la misma manera, a menudo es difícil etiquetar un elemento como perteneciente a un ámbito determinado, puesto que recibe a la vez influencias y/o son potencialmente redirigibles desde las diferentes esferas. De esta forma, y de acuerdo con García Alegre (2014), nos situamos en un escenario donde la mejora del éxito escolar en los alumnos de contextos desfavorecidos pasa necesariamente por una compensación de las condiciones de educabilidad, es decir, por una adecuación de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de manera que se suplan las carencias que puedan sufrir estos individuos, que están influenciados fuertemente por elementos situados en esferas más allá del propio individuo y la escuela. Además, es posible identificar la importancia de ciertos patrones o elementos que aparecen de manera transversal, como es la cohesión, la interconexión y las expectativas educativas de los diferentes agentes. Consecuentemente, una mirada global y de comprensión sistémica nos acerca más al sistema complejo –en el sentido Moriniano– de condicionantes y nos permite ser más eficaces en el trabajo hacia el éxito educativo.

Por ejemplo, vemos cómo el clima del centro educativo, forjado no sólo a través de las relaciones entre profesores y alumnos, sino también entre alumnos, entre profesores y entre éstos y las familias, es un factor importante en el desarrollo de competencias psicosociales que afectarán al rendimiento académico, como son la tolerancia, el autocontrol o la proactividad. A su vez, este clima está condicionado por la composición del centro en cuanto a las características del alumnado, por acciones de cohesión escolar que se promuevan desde la dirección del centro, por la relación del centro con el territorio, por las expectativas educativas del profesorado y de las familias cuya implicación se ve influida por su nivel socioeconómico y educativo.

También observamos esta transversalidad cuando apuntamos elementos y acciones que condicionan el éxito académico: la participación, el estilo educativo, el clima, la inclusión, el nivel educativo o “el efecto compañero”. Todos ellos, elementos que no pertenecen únicamente a una sola esfera sino que las atraviesan todas. El clima familiar, escolar o de la comunidad tienen efecto en las trayectorias de éxito, como también lo tienen el nivel educativo de las familias, de los maestros y de la población del territorio. Ser conscientes de esta transversalidad posibilita una mirada más sistémica que configura un modelo o paradigma (teórico y de intervención) más que acciones individuales y que conecta desde su comprensión lo que algunos autores (Alvariño et al., 1999; Bravo y Verdugo, 2007) clasifican como factores internos (escuela) o externos (familia, comunidad).

A la luz de lo expuesto cabría pensar que, a veces, son más las amenazas de fracaso escolar que se ciernen sobre los niños que se encuentran en contextos de bajo nivel socioeconómico que las oportunidades de éxito, y no tanto por desconocer cuáles pueden ser las soluciones sino por lo costoso de la empresa, que tiene implicaciones económicas y de elevada complejidad en el diseño e implementación de estrategias.

De esta manera, observamos cómo la literatura científica abre las puertas a diversificar los esfuerzos para prevenir el fracaso escolar más allá de las puertas de la escuela, e incluso más allá de los propios sectores educativos. Como bien señalan Renée y Mcalister (2011) otro tipo de aproximaciones fracasan porque aislan la escuela del sistema y de la política económica. Por ejemplo, el contexto económico y el mercado laboral tienen un impacto destacado en el abandono escolar. Tal y como señalan Collet y Tort (2011), un cierto crecimiento económico suele mejorar el rendimiento escolar, mientras que un contexto de bonanza económica puede contribuir al abandono escolar prematuro mediante la facilitación de acceso a puestos de trabajo no cualificados y con pocas perspectivas de futuro. También tienen una clara influencia las políticas económicas, sociales y educativas. Conviene evaluar su impacto teniéndolo en cuenta en su diseño. Es curioso constatar cómo incomprensiblemente en algunos países aún se aprueban legislaciones basadas en actuaciones de las que ya se ha demostrado su fracaso (Flecha et al., 2009). De hecho, la mayoría de ministerios de educación de los distintos países apuntan a la reducción del fracaso escolar entre sus mayores prioridades. Con todo, un análisis más detallado de las políticas de cada país

demuestra cómo las prácticas no contribuyen suficientemente a la reducción del fracaso escolar y por ende no mejoran el éxito escolar (OECD, 2012). La falsa creencia de que equidad y calidad no pueden avanzar conjuntamente seguramente contribuya a ello. Sin embargo, si nos percatamos de que el fracaso escolar conlleva altos costes a la par que limita la capacidad productiva, de crecimiento e innovación de un país, invertir en educación ya no puede considerarse tan costoso. Además, si somos conscientes de que el fracaso escolar daña la cohesión social e implica costes añadidos, por ejemplo en la salud pública o en los servicios sociales (García Alegre, 2014; OECD, 2012), la apuesta por el éxito escolar no sólo es una decisión ética sino que estratégica y competitiva.

Se trata pues de un trabajo conjunto donde el liderazgo deberá ser colaborativo, distribuido o participativo, permitiendo así una orientación más contextualizada de la acción a desarrollar y del proyecto por el que trabajar (Faubert, 2012). Un liderazgo que debe generar aprendizajes, que transforma los centros en organizaciones que aprenden y que interpreta la realidad de forma contextualizada dirigiendo una acción educativa eficaz (Martínez et al., 2013). Es lo que últimamente se ha venido denominando Liderazgo para el aprendizaje, en el marco del proyecto Entornos Innovadores de Aprendizaje promovidos por el CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de la OCDE.

La última conclusión que queremos apuntar tiene que ver justamente con la investigación. Si bien la investigación básica es útil para describir y comprender, en el momento actual la prioridad debe estar en la investigación aplicada que permita el desarrollo y la innovación en educación, hacia la meta del éxito escolar. Así, las políticas en I+D+i deberían priorizar la investigación que permita tomar decisiones y desarrollar políticas educativas activas. De hecho, una de las limitaciones que se ha hecho evidente durante esta revisión es, precisamente, la falta de estudios empíricos con la suficiente potencia metodológica para analizar en conjunto el efecto de los diferentes condicionantes de manera que puedan establecerse conclusiones sobre el peso específico de cada uno de ellos.

En definitiva, la mejora del éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico pasa necesariamente por la planificación y creación de medidas específicas que atenúen el efecto negativo de las condiciones y circunstancias que acompañan a estos entornos; así como de acciones apoyadas en la conexión de diferentes agentes y sectores, que aúnen recursos y expectativas en un ejercicio de responsabilidad compartida que genere dinámicas centrípetas -y no centrífugas-, inclusoras -y no exclusoras-.

Las políticas educativas son complejas pero claramente determinantes en el caso que nos ocupa (Kidder, 2013). El modo cómo los sistemas estén diseñados puede potenciar la inequidad o bien trabajar para la equidad. Estas políticas deberían adaptarse al contexto concreto de cada realidad, tomar decisiones basadas en evidencias y estar sustentadas en evaluaciones de impacto en base al análisis del costo-beneficio. La eficiencia y la efectividad de las políticas educativas deberían estar en la agenda política de cualquier país, hecho que inexplicablemente no siempre se da (Faubert, 2012; Wößmann, 2008).

Existen ya en la actualidad buenas prácticas que van en esta dirección. Experiencias como las Escuelas para el éxito, las Magnet Schools, las Comunidades de aprendizaje, las Community Schools, las Education Action Zones, las Extended Schools o las Zones d'Action Prioritaire son ejemplos que en el contexto de políticas bien articuladas pueden contribuir enormemente al éxito educativo en contextos de bajo nivel socioeconómico.

Así, y para finalizar, queremos añadir una cuestión aparentemente conceptual pero con una importante carga en la praxis. Si estamos siendo capaces de pasar de la cultura del fracaso (que

busca culpables) a la del éxito (que identifica condicionantes y factores que lo favorezcan), la misma comprensión compleja del concepto de éxito escolar lleva a plantearnos si no sería conveniente empezar a pensar en términos de éxito educativo, ampliando así la perspectiva. Quizás lo importante del éxito que proponemos no está sólo en obtener éxito en lo académico sino que, sobretodo importa que el éxito escolar venga acompañado de un éxito social, personal, laboral y de trayectoria vital en términos generales. Así, debemos plantearnos si el objetivo no debería ser, inequívocamente, el éxito educativo.

## REFERENCIAS

- Albaigès, B., y Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011 Barcelona*, Fundació Jaume Bofill.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Audas, R., y Willms, J. D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Recuperado de <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Berliner, D. C. (2009). *PoDisponible en:ty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Recuperado de <http://epicpolicy.org/publication/poDisponible-en:ty-and-potential>
- Blair, C., y Raver, C. (2012). Child development in the context of adDisponible en:sity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309-318.
- Boada, C., Herrera, D., Eva, M., Miñarro, E., Olivella, M., y Riudor, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Recuperado de [http://www.ctesc.cat/doc/doc\\_53893194\\_1.pdf](http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf)
- Bonal, X. (2014). *Sobre l'hegemonia de PISA. El Diari de l'Educació*. Recuperado de <http://diarie-ducacio.cat/blogs/bofill/2014/06/16/sobre-lhegemonia-de-pisa/>
- Borman, G. D., y Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students: An Analysis of Competing Models of School Effects. *Johns Hopkins UniDisponible en:sity. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Report núm. 52*.
- Bourdieu, P. (1983). Forms of capital, In Richards, J.C. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bravo, M., y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 121-144.
- Buote, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section, Humanities and Social Sciences*, 62.
- Calero, J., y Escardibul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003, Hacienda Pública Española. *Revista de Economía Pública*, 183, 33-66.
- Calero, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Calero, J., Escardíbul J.O., Waisgrais, S., y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Caplan, S.M., Henderson, C.E., Henderson, J., y Fleming, D.L. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early entrance college student. *Gifted Child Quarterly*, 46, 124-134.
- Carpenter, H., Peters, M., Oseman, D., Papps, I., Dyson, A., Jones, L., y Todd, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of one Year Report* (pp. 1–212). Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182634/DFE-RR016.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182634/DFE-RR016.pdf) (
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 33-47.
- CEC (2005). *Conviure i treballar junts. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió*. Document 4/2005, [www6.gencat.net/cec/04-2005.html](http://www6.gencat.net/cec/04-2005.html). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Escolar de Catalunya
- Clayton, C. D. (2007). Curriculum Making as Novice Professional Development: Practical Risk Taking as Learning in High-Stakes Times. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 216–230.
- Coleman, J. C. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collet, J., y Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10, 55-76.
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F. j., y Labajos, Mt. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Journal of Learning Styles Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 64–84.
- Díaz, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23, 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 25, 213-230.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19–30.
- Dronkers, J., y Robert, P. (2003). *The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective*, *EUI Working Paper SPS*, 2003/3.
- Dronkers, J., y Robert, P. (2008). School choice in the light of the effectiveness differences of various types of public and private schools in 19 OECD countries, *Journal of School Choice*, 2, 260-301.
- Education And Training Inspectorate. (2010). *An Evaluation of Extended Schools*. Disponible en: <http://www.etini.gov.uk/index/surveys-evaluations/surveys-evaluations-primary/surveys-evaluations-primary-2010/an-evaluation-of-extended-schools-july-2010.pdf>
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., y Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de [http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf)

- Eurostat (2014). *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*. Recuperado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF)
- Enguita, M. F., Martínez, L.M., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales núm. 29. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 1-24.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-194.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la Educación en Pobreza, *Estudios públicos*, 93, 249-277.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to ODisponible en: come School Failure, OECD Education Working Papers, 68, 1-34.
- Ferrer, F. (Dir.), Castel, J.L., & Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Filardo, M., Vincent, J. M., Allen, M., y Franklin, J. (2010). *Joint Use of Public Schools: A Framework for a New Social Contract*. Recuperado de [http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/2010\\_JU\\_Concept\\_Paper.pdf](http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/2010_JU_Concept_Paper.pdf)
- Forde, C., McMahan, M. A., Hamilton, G., y Murray, R. (2014). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*, 42, 19-35.
- Flaquer, L. (2012). Pobreza infantil: conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents. En Gómez-Granell, C. & Marí-Klose, P. (dirs.). *Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU 2012. Disponible en: [http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/newsletters/IV\\_Informe\\_CIIMU\\_complet\\_def.pdf](http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/newsletters/IV_Informe_CIIMU_complet_def.pdf)
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed, *Cultura y Educación*, 21, 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 21, 157-169.
- Flecha, R., y Puig, L. (2002). La Comunidad de Aprendizaje: Una Apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1, 11-20.
- Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. Discussion Paper No. 1287. Bonn: IZA.
- Gallego, D.J. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista Estilos de aprendizaje*, 1 (1), 4-16.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Recuperado de [http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias de exito\\_Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.pdf](http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias_de_exito_Modelos_para_reducir_el_abandono_escolar_de_la_adolescencia_gitana.pdf)
- García Alegre, E. (2014). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En M. Martínez y B. Albaigès, *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje, Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII, 427 (7).
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.

- González, S., y Alegre, M. À. (2006). *Models teòrics i pràctiques d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger a Baviera i Anglaterra*. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gonzalez-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 7, 247–258.
- Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65–94.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.pdf)
- Hatcher, R., y Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. En Travelling Policy/Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Recuperado de [http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/EAZ\\_and\\_ZEP\\_a\\_comparison.pdf](http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf)
- Henderson, N., y Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M.A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-56.
- Jensen, E. (2013). How PoDisponible en:ty Affects classroom engagement. *Faces in poverty*,70, 24-30.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42, 82–110. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Barcelona: Fundació Pere Bofill.
- Kiernan, K.M., y Mensah, F.K. (2011). Poverty family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37, pp. 317-336.
- Llorente, M. (1990). *Fracaso escolar y origen social*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43–66.
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado, Hacienda Pública Española. *Revista de Economía Pública*, 181, 77-106.
- Marchesi, A., y Martín, E. (coord.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* Madrid: Alianza.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Marcus, R.F., y Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 427-444. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.4.427.19894>
- Marcos, L., y Ubrich, T. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. España: Save the Children
- Marina, J.A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.

- Martínez, M., Badia, J., y Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A., y Martín, M. (2010). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un enfoque de Género. *AEDE*, 5(1), 1273-1294.
- Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, M., y Albaigès, B. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2012*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013* (V Congreso Internacional Virtual de Educación). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24554>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica – Ministerio de Educación.
- Ministerio De Educación y Ciencia. (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Madrid.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 27-44.
- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación número extraordinario 2011*, 183-208.
- Murillo Torrecilla, F. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? *REICE*, 8(4), 3-9.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, E. (2008). Estilo relacionales parentales y ajusto adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2, 13-25.
- Pàmies, J. (2011). *Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña*. En Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 22-45.
- Pozo, M. T., Suárez, M., y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Recuperado de [http://annenberginstitute.org/PDF/NMEF\\_Report.pdf](http://annenberginstitute.org/PDF/NMEF_Report.pdf)
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito y fracaso escolar de los estudiantes de primera y segunda generación de origen inmigrante, ESE. *Estudios sobre educación*, 19, 97-118.

- Ruiz, M., y Bosque, L. (1995). Familia y escuela: hacia el logro del éxito escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 301-315.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Palma de Mallorca: Labour Asociados.
- Sarasa, S., y Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndica de Greuges.
- Stockton, T. (2011). *A Look at the Report - PoDisponible en: ty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol6/iss1/9>
- Stone, W. (2001). *Measuring social capital*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., y De Lardemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14, 15-26.
- Tarabini, A. (2012). *Sociologia del currículum i de la praxi educativa. En Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Barcelona, El Roure.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Formación de Profesorado*, 24, 11-15.
- Vicent, J. M. (2010). *Partnerships for Joint Use. Expanding the Use of Public School Infrastructure to Benefit Students and Communities*. Recuperado de [http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/Partnerships\\_JU\\_Aug2010.pdf](http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/Partnerships_JU_Aug2010.pdf)
- Whitehurst, J., y Croft, M. (2010). *The Harlem. Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader. Bolder Approach to Education*. Washington DC:
- Winter, I. (2000). *Towards a theorized understanding of family life and social capital*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wößmann, L. (2008). *Efficiency and equity of European education and training policies*. *International Tax and Public Finance*, 15, 199-230.