

FRACASO ESCOLAR Y FAMILIAS VULNERABLES. UN ESTUDIO CUALITATIVO SCHOOL FAILURE AND VULNERABLE FAMILIES. A QUALITATIVE STUDY

Ramón Mínguez Vallejos¹

Eduardo Romero Sánchez²

Andrés Gregorio Mármol³

Universidad de Murcia (España)

¹ E-mail para correspondencia: rminguez@um.es

Ramón Mínguez Vallejos es Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación están dedicadas a la educación en valores, educación moral y ciudadana, pedagogía de la alteridad y educación ambiental. Entre sus obras destacan *Los valores en la educación* (Edit. Ariel), *La educación moral del ciudadano de hoy* (Edit. Paidós) y *La educación ciudadana en un mundo en transformación* (Edit. Octaedro). Ha publicado un destacado volumen de artículos en revistas científicas de prestigio nacional e internacional. Es miembro de la Agencia Estatal de Investigación (AEI – España), técnico evaluador de la actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente de varias universidades del Estado Español. Profesor visitante del Institute of Education de la Universidad de Londres y consejero de educación del CETYS-Universidad (Baja California, México).

Correo electrónico: rminguez@um.es D ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2678-5224>

Scholar Google: <https://scholar.google.com/citations?user=PL7vogsAAAAJ&hl=es&oi=ao>

² Eduardo Romero Sánchez, doctor en Pedagogía, es Profesor Permanente de Antropología de la Educación en Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Fue profesor visitante del Institute of Education de Londres en 2011. Es co-editor del libro *La educación ciudadana en un mundo en transformación* (Edit. Octaedro, 2018) y *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Edit. Octaedro, 2019). Sus últimas contribuciones científicas se centran en la dimensión ética de la educación y en los procesos de exclusión social y educativa.

Correo electrónico: eromero@um.es

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-0961>

Scholar Google: <https://scholar.google.com/citations?user=vlk4PJgAAAAJ&hl=es>

³ Andrés Gregorio Mármol es profesor colaborador del grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia. Es Maestro Graduado en Educación Primaria y Máster Universitario en Inclusión – Exclusión Social y Educativa por la misma Universidad. En la actualidad es doctorando de educación y su principal línea de investigación se centra en el análisis de los procesos de exclusión e inclusión en distintos escenarios y agencias de educación.

Correo electrónico: andres.gregorio@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-3017-8112>

RESUMEN

Esta investigación analiza las variables que repercuten en estudiantes de 10-12 que se encuentran en riesgo de fracaso escolar y su ámbito familiar de características vulnerables. Desde un enfoque cualitativo, se exploran las percepciones de las familias en relación a los factores seleccionados a través de una entrevista semiestructurada. Los resultados desvelan una sólida cohesión familiar, aunque el compromiso escolar de los progenitores resulta insuficiente, por lo que se discute la necesidad de potenciar las relaciones entre familia y escuela para favorecer un clima de cooperación, solidaridad e inclusión social.

Palabras clave: fracaso escolar, relaciones familia-escuela, discriminación educativa, exclusión educativa.

ABSTRACT

This research defines the factors that influence in students of 10 and 12 years who are at risk of school failure and their family atmosphere in vulnerable contexts. In this way, from a qualitative approach, the perceptions of family members of students at risk of school failure in relation to the selected factors are explored, using the semi-structured interview. The results show a solid family cohesion, although the educational commitment of the progenitors is insufficient. Therefore, the results obtained show the need to favor a strengthening of the relationship between family and school in order to generate a climate of cooperation, solidarity and social inclusion.

KEY WORDS: School failure, school-family relationships, educational discrimination, social exclusion.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende analizar la influencia de los factores familiares en el fracaso escolar de alumnos pertenecientes a familias de contextos vulnerables. Existe un amplio volumen de investigaciones que aportan

sobrada evidencia empírica de la relación entre fracaso escolar y familia (Alegre & Benito, 2010; Bayón, 2016; Cernedas & Pérez, 2014; Choi & Calero, 2013; Estrada, 2017; Fullana, 1998; Mena, Fernández & Riviére, 2010; Montgomery & Rossi, 1993; Mora, 2010, entre otros). Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones ofrecen resultados sectoriales, principalmente centrados en la cuantificación descriptiva-exploratoria de la realidad socio-familiar, pero escasamente reveladores de la problemática por la que atraviesan las familias en situación de vulnerabilidad.

Entre los escasos trabajos de investigación sobre la implicación de las familias socialmente vulnerables en la formación de sus hijos, destaca el estudio de Pérez, Antúnez & Burguera (2017). Esta investigación destaca las condiciones económicas como principal factor que determina la relación escuela-familia. Particularmente referido al colectivo “ciçano”, dicha relación está determinada por actitudes de desconfianza hacia la escuela, a causa de fundados temores de que esa institución excluya su cultura. Por otra parte, la investigación de Moreno (2010) refleja relaciones muy débiles entre familia y escuela, a causa de intromisiones y ausencia de responsabilidad educativa por ambas partes, mostrando un frecuente e infundado entrecruzamiento de acusaciones y mutuos reproches sobre el qué y cómo educar.

En la actualidad, el problema del fracaso escolar que deriva en abandono continúa siendo bastante frecuente entre los estudiantes españoles, debido a un significativo número de estudiantes que no finalizan la etapa secundaria del sistema educativo obligatorio. Si atendemos a los datos facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la tasa de abandono escolar temprano en España se sitúa en 2017 en el 18,3%, dato superior al de la media de la Unión Europea (10,6%), pese al descenso en los últimos años; y aún lejano al objetivo del 15% marcado en la Estrategia Europea 2020,

siendo una tasa con una acusada desigualdad entre las diferentes comunidades autónomas (Romero & Hernández, 2019). A nivel europeo, en 2018 España sigue siendo el segundo país de la Unión Europea con mayor abandono escolar, con una tasa de 18,3 % (Eurostat, 2018). La investigación de Mena et al. (2010) constata que el 88% de los alumnos que han abandonado los estudios antes de su graduación, ha repetido algún curso escolar a lo largo de su escolaridad, siendo la repetición de curso un factor asociado al fracaso escolar.

Por su parte, los datos del fracaso escolar en España se reflejan en los resultados obtenidos de las conocidas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Siendo evidentes los altos índices de fracaso escolar en jóvenes españoles que han finalizado su etapa educativa, otros países cuyos estudiantes obtienen unos resultados similares en las evaluaciones del citado organismo, sin embargo, presentan unos índices de fracaso escolar muy inferiores a los de España, llegando a situarse en tasas inferiores al 10% (Bolívar & López, 2009). Con lo cual, las evaluaciones PISA muestran información sobre el rendimiento del estudiante en determinados campos educativos, pero se evidencia una relación directa entre los resultados académicos y las tasas de fracaso escolar del país.

Además, el informe *Save The Children* (2016) proporciona un conjunto de datos reveladores sobre el abandono educativo tras acabar la educación obligatoria. En referencia a los estudiantes procedentes de familias con escasos recursos económicos y materiales, destaca la tendencia al alza de abandono en los últimos años (del 28% en 2008 al 36% en 2015). Esta tendencia revela la persistencia e incremento de la vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos en edad de escolarización y sus familias en condiciones de pobreza, lo que evidencia el riesgo al que están sometidos.

En un reciente estudio sobre equidad educativa en España (Sicilia & Simancas, 2018), se pone de relieve que los efectos de la desigualdad socioeconómica dificultan el acceso a una educación de calidad que garantice un satisfactorio rendimiento escolar a consecuencia del esfuerzo y capacidad. En ese estudio también se pone de manifiesto que la desigualdad económica no es el único ni principal vector que condiciona el rendimiento escolar. Apunta a varias opciones complementarias para lograr la deseada igualdad y equidad educativa en términos de adquisición de competencias y aprendizajes. Así, la introducción de cambios innovadores en el currículum escolar produce aumento del rendimiento académico del alumnado; o cuando se busca la mejora de la desigualdad e inequidad educativa es necesario cambiar las políticas educativas en contextos de privación socioeconómica, especialmente encaminadas a la promoción de becas y ayudas al estudio, destinado a alumnos de familias vulnerables, e incluso el incremento de intervenciones educativas centradas en alumnos de bajo rendimiento escolar o con alumnos desfavorecidos socioeconómicamente, mediante programas de apoyo escolar o extraescolar, son las principales medidas enumeradas por otros expertos en fracaso escolar y situaciones de vulnerabilidad (Escarbajal, Navarro & Arnaiz, 2019).

De lo enumerado se desprende una escasa atención investigadora al papel educativo de las familias en situaciones sociales de riesgo. Por ello, es necesario centrar nuestra investigación en el análisis de los factores familiares que contribuyen al fracaso escolar en familias vulnerables, porque las variables socioeconómicas aportan una explicación parcial del éxito escolar. Existen otras variables menos estudiadas, pero tan determinantes como las anteriores, que están ubicadas en el espacio de la convivencia familiar y operan indefectiblemente en el rendimiento de esos menores en edad

escolar. Son aquellas variables más implicadas en las relaciones interpersonales y actitudes vinculadas con el compromiso con determinados valores que conceden sentido educativo a la vida familiar (Mínguez, 2014). La familia constituye el primer espacio educativo, y quizás más decisivo, en la construcción personal del niño.

De este modo, se hace necesario describir el contexto concreto de las familias vulnerables a partir de los factores que determinan la acción educativa en dicho espacio familiar. El primero de ellos sería el estatus o nivel económico de la familia, pues como muestra el informe de *Save the Children* (2016), los alumnos que obtienen menores puntuaciones en PISA proceden de estratos socio-económicos bajos. El abandono prematuro de los estudios es otra de las variables a tener en cuenta, pues el 69% de escolares en situación familiar de pobreza ha abandonado sus estudios de forma prematura en 2015 (*Save The Children*, 2016). Junto a estas variables, el nivel educativo de los padres guarda estrecha relación con el éxito o fracaso educativo de los hijos, especialmente el de la madre (Mora, 2010).

Algunas investigaciones han insistido en el papel decisivo del estilo educativo de los padres como una de las variables que influye en la atención formativa de sus hijos, siendo la preocupación e interés de los padres hacia la actividad escolar de su hijo/a uno de los aspectos más decisivos del éxito o fracaso escolar (Jeynes, 2005). Del mismo modo, la estructura y composición de la familia determina el clima socio-moral, no produciendo el mismo efecto educativo en familias monoparentales, matrimonios jóvenes o en aquellas en las que se da una ausencia prolongada del padre de familia (Escudero, 2005). El tiempo dedicado a los hijos (acompañamiento familiar) es otra variable que condiciona el éxito o fracaso escolar, pues se ha constatado una relación inversa entre tiempo y resultados escolares, siendo determinante la presencia o ausencia de figuras paternas, lo que

resulta de influencia negativa el hecho de que los menores permanezcan solos en el hogar durante largos periodos de tiempo o al cuidado de personas no vinculadas a la vida familiar de dichos menores (Pereda et al., 2013).

Las expectativas y el compromiso de los padres son otras dos variables vinculadas al rendimiento escolar de sus hijos, ampliamente constatadas por las investigaciones mencionadas. Lo que esperan los padres de la educación de sus hijos depende de su status socio-económico, de modo que a mayor vulnerabilidad del contexto familiar mayor abandono temprano de los estudios de sus hijos (Pereda et al., 2013; Mena et al., 2010). Otro aspecto determinante es la cooperación familia – escuela en términos de implicación personal (Ortega, Mínguez & Hernández, 2009). Si la escuela pretende educar más allá de contenidos cognitivos o instructivos, especialmente en valores, actitudes y estilos de comportamiento ético-morales, se hace indispensable la cooperación de la familia como espacio privilegiado de la experiencia de tales aprendizajes no cognitivos. Familia y escuela se presentan como dos microsistemas, gracias a los cuales el individuo se nutre de valores, actitudes y con espacios en los que tienen lugar sus primeras interacciones (Álvarez & Martínez, 2016). Es por ello que estas dos instituciones constituyen las principales y quizás más decisivas agencias de educación en la infancia y adolescencia.

Así pues, entendemos que la participación de los padres en la educación de sus hijos se presenta como una variable clave que incide tanto en lo relacionado con las tareas escolares en el hogar, como también el compromiso de la familia en colaborar con las actividades de la escuela (Moreno, 2010). Pero pueden concurrir una serie de limitaciones en la participación de los padres de familias vulnerables, entre las que se encuentran la asistencia a reuniones formales, la existencia de bajas expectativas hacia el profesorado, la escasa competencia

del profesorado para fomentar la participación de esa modalidad de familia, las condiciones laborales que limitan la disponibilidad de los padres y las actitudes negativas de esos padres hacia la labor educativa del profesorado de sus hijos (Moreno, 2010).

Para comprender la realidad educativa de las familias en situación de vulnerabilidad es preciso continuar con líneas de investigación que describan cómo es la vida familiar en situación de vulnerabilidad, con especial atención a las problemáticas que, directamente, les afectan a través de sus protagonistas más importantes.

Así pues, esta investigación pretende identificar las variables que contribuyen a la transmisión de las creencias y experiencias que padres y madres sostienen sobre la educación y cuáles de ellas están asociadas al éxito o fracaso escolar de sus hijos, puesto que es frecuente que se reproduzcan relaciones cíclicas en este aspecto entre las familias, en las cuales, generación tras generación, se transmiten una serie de factores que provocan un fracaso escolar "crónico" en multitud de familias. Un proceso clave en este sentido es la trasmisión intergeneracional de la pobreza, en donde los sujetos se hallan con serias dificultades para salir de ese círculo perverso (Flores, 2016).

De todo lo analizado, el foco de investigación acaba centrándose en el análisis de la experiencia educativa de un grupo de familias que debido a sus características sociales, económicas y culturales se encuentran en una situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

1. MÉTODO

Para la consecución de estos objetivos, se ha elegido la metodología cualitativa, ya que permite la contextualización significativa de los acontecimientos y el establecimiento de conexiones, ya que lo que las personas dicen contribuye a encontrar las explicaciones

oportunas de los hechos que, a su vez, el investigador analiza (Hernández, 2015).

Así, este tipo de metodología se presenta como la más idónea para profundizar en este estudio, ya que en él se abordan características y causas sociales de un colectivo con una muestra difícil de conseguir, como son las familias pertenecientes a contextos vulnerables.

A partir de estos presupuestos metodológicos, se ha seleccionado la entrevista semiestructurada, porque nos facilita ahondar en los pensamientos de la persona entrevistada desde su perspectiva e interpretación sobre el caso tratado (Carbonero & Caparrós, 2015). Por lo que resulta idónea para responder a las demandas de este estudio.

1.1. Contexto y participantes

El foco de este estudio se ha centrado en un contexto que se sitúa en alumnos que viven en barrios periféricos de la ciudad donde el nivel económico predominante es muy bajo. En cuanto al nivel educativo, la mayoría de familias no tienen estudios o son de carácter primario, con lo cual, predominan las profesiones no cualificadas, entre las que destacan los trabajadores temporeros. Excepcionalmente, aún se encuentran casos de analfabetismo.

Así, dos son los grupos que nos ofrecerán sus perspectivas:

- *Padres y madres de sujetos en riesgo:* Padres o madres de un niño o niña (12-10 años) que se encuentra en una situación educativa con malos resultados académicos (repetidor de curso).
- *Tutores y tutoras del centro educativo.*

1.2. Instrumento

La entrevista semiestructurada se concreta en el establecimiento de siete dimensiones, las cuales se muestran en la Figura 1. Estas están basadas en las variables que hemos identificado y en los objetivos de la investigación. Con

la primera dimensión se define el perfil del informante; las dimensiones 2, 3 y 4, describen respectivamente la situación social, económica y cultural de la familia y, finalmente, las dimensiones 5 y 6 inciden en dos factores acerca del papel de la familia y su influencia en la experiencia educativa del alumno. En cada una de las dimensiones, se incluyen un conjunto de preguntas, inspiradas la investigación de Montgomery y Rossi (1993).

Las preguntas formuladas fueron sometidas al juicio de diferentes expertos en la temática, cuyas sugerencias y aportaciones han sido aplicadas para dotar de un mayor rigor al instrumento diseñado y, en consecuencia, optimizar la recogida de información.

Figura 1. Elaboración propia. Estructura de la entrevista.

1.3. Procedimiento

La muestra fue seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico, según el cual se atendió más a las características particulares de las personas a entrevistar que a la obtención de un determinado número de entrevistas. Puesto que nuestro ámbito de investigación se centró en familias de contextos vulnerables, se accedió a estas familias mediante entrevista previa con el director de un centro de educación primaria ubicado en un entorno socio-cultural deprimido.

Se siguieron los protocolos establecidos por la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (<https://www.um.es/web/educacion/contenido/investigacion>), relacionado con la identificación y recogida de datos personales, informando a los participantes sobre los objetivos de esta investigación y el modo de custodiar los datos conforme a lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD, de fecha 04/05/2016). Esta información quedó plasmada en la declaración de consentimiento informado de cada uno de los participantes.

La muestra consiste en siete entrevistas realizadas a padres y madres y otras siete a tutores y tutoras del centro escolar.

Las entrevistas constan de un tiempo estimado de 20 minutos, sin embargo, algunos tiempos no se han ajustado a lo esperado, resultando unas entrevistas más ricas respecto a otras, puesto que algunos entrevistados accedían a realizar la entrevista con la condición de su brevedad. Unido a esto, la ausencia de un discurso fluido en las aportaciones de los entrevistados, ha supuesto otro hándicap que ha requerido de un mayor índice de estructuración en la entrevista. Por último, tras la grabación de todas las entrevistas realizadas para su posterior transcripción literal de la información obtenida, se procedió al análisis de la información mediante el programa Atlas.ti.7.

2. RESULTADOS

La descripción de los resultados se estructura apartados correspondientes a las categorías diseñadas para la obtención de la información en la entrevista.

2.1. Estructura y composición familiar

Las familias entrevistadas no presentan un perfil homogéneo en su estructura y composición, sino que manifiestan, en su conjunto, una amplia diversidad en quiénes viven bajo un mismo techo familiar y quiénes forman la unidad familiar. Así, destacamos dos casos de abandono de alguna figura familiar (padre, pareja, etc.), una familia monoparental y dos familias que no cuentan con una vivienda propia. Ha de hacerse especial hincapié en estas últimas, ya que en una de ellas (E4) conviven once personas de la misma familia (tres niños y ocho adultos), mientras que en otra (E6) son 12 niños y ocho adultos los que completan un total de 20 familiares en una vivienda.

Así pues, de las siete familias, dos serían las que están dotadas de una mayor estabilidad (E1

y E3), pues ambos progenitores están casados y conviven en una vivienda propia.

2.2. Estatus y capital cultural de las familias.

Atendiendo a la *Figura 2*, en unos hogares la escasez de recursos es más extrema que en otros, pues solo dos familias se declaran solventes económicamente (E3 y E7), ya que su hogar percibe un salario mensual, aunque destaca la rotundidad con la que afirman su solvencia económica pese a desempeñar trabajos de baja cualificación.

No necesitamos ayudas, con lo que mi marido gana es suficiente, si trabaja, no ves que va a destajo y gana bastante y saca la nómina alta. (E3, etnia gitana, 34 años)

Y es que, si comparamos la situación de

estas dos familias con el resto, se evidencia la situación de privilegio en la que se encuentran, ya que en el resto, predomina el desempleo, exceptuando a un entrevistado (E5) y al esposo de otra entrevistada (E2), quienes perciben una pensión por minusvalía, aunque declaran que estos ingresos son insuficientes, por lo que perciben ayudas de distintas asociaciones como Cáritas. Junto a ellos, los demás entrevistados/as tienen como único medio de subsistencia las ayudas de Servicios Sociales, Cáritas o las pensiones de jubilación de los abuelos.

Esta situación, se agrava cuando el nivel de estudios no constituye una ayuda para la búsqueda de empleo estable, pues ningún entrevistado/a cuenta con estudios superiores a la Educación Primaria, encontrado incluso un caso de analfabetismo (E2).

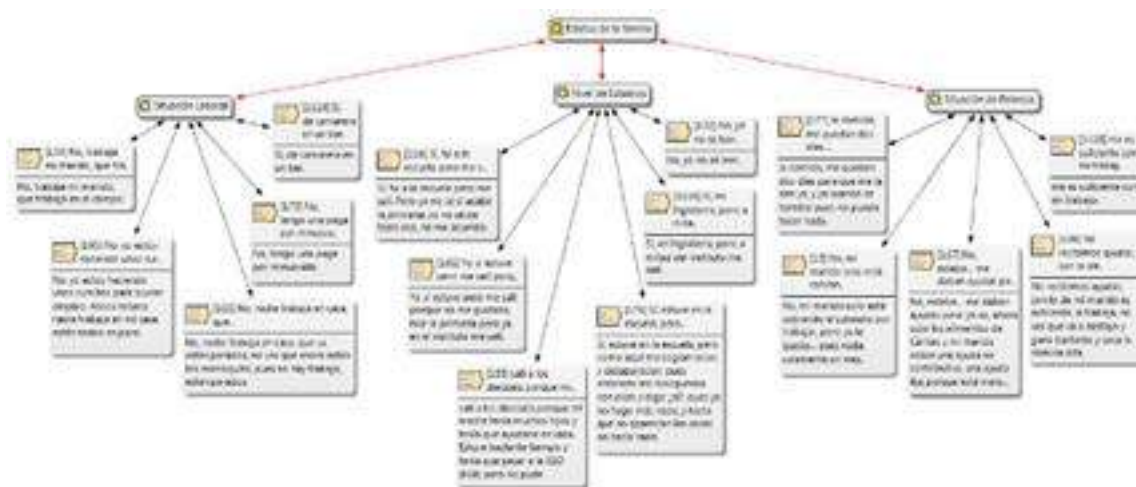


Figura 2. Elaboración propia. Comentarios acerca del estatus y el capital cultural.

Por tanto, todos los entrevistados pertenecen a una clase social baja, se encuentran en una situación de pobreza y carecen de los medios suficientes para el estudio. Tal es esta situación que solo dos entrevistados afirman que su hijo/a tiene una zona propia de estudio en su habitación (E1 y E7). El resto señalan que esta zona es compartida por todos los hermanos, exceptuando a un entrevistado (E5) que sitúa como zona de estudio de su hijo la cocina de casa. También, distinguimos a aquellas familias

cuyo hogar se compone de una habitación en casa de los abuelos (E4 y E6), donde una mesa y una silla que se encuentran en esta habitación familiar se convierte en la zona de estudio.

Esta situación se refleja en la *Figura 3*, donde aparecen distintas descripciones sobre las zonas de estudio y los materiales de los que disponen para el mismo. Así, podemos destacar que ninguna de ellas cuenta con al menos un ordenador en casa, aunque tres sí que cuentan

con Tablet o teléfono móvil y acceso a internet (E2, E3 y E4). Sin embargo, tan solo una familia (E6), afirma que tiene libros en casa, aunque el

resto sí que tiene acceso a estos materiales por medio del centro escolar.

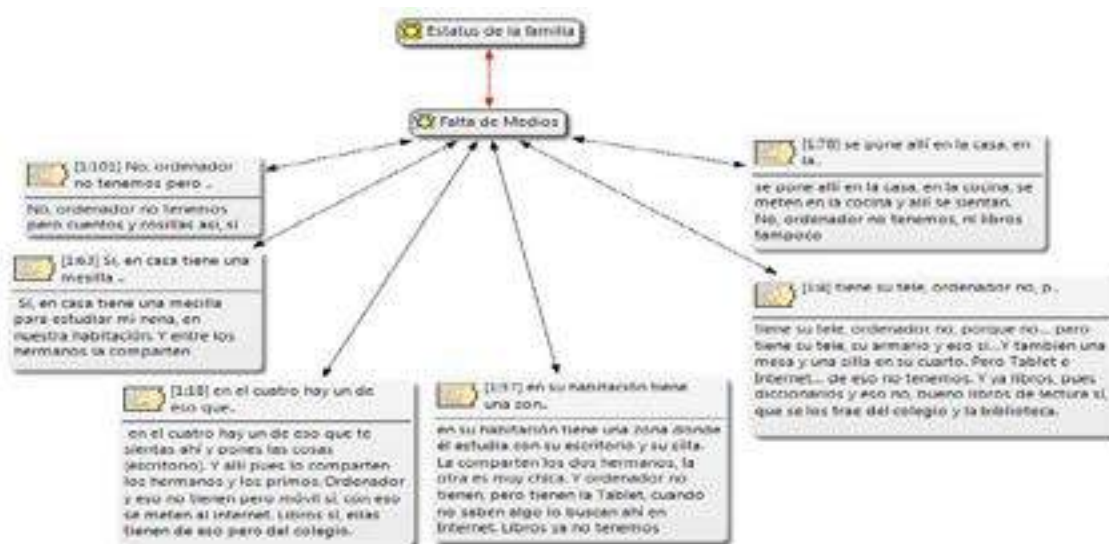


Figura 3. Elaboración propia. Comentarios acerca de la falta de medios para el estudio.

Dinámica y convivencia familiar.

Estos padres y madres se pueden ubicar, en su mayoría, en un estilo permisivo con sus hijos, ya que solo dos familiares se definen como estrictos. Eso sí, todos ellos afirman establecerles ciertas normas a sus hijos e hijas, pero en ellos predomina la flexibilidad en su cumplimiento. En este sentido, también se ha percibido que en ocasiones se delega esta responsabilidad en la pareja o se achaca a la falta de esta.

En cuanto a la presencia de una cohesión débil en estos hogares, tan solo en dos de ellos se aprecia esta circunstancia (E3 y E7), ambos casos debido al tiempo que alguno de sus familiares pasa fuera de casa por motivos laborales, que en el caso de una entrevistada (E7) se ve obligada a dejar a su hijo con otros familiares la mayor parte del día, aunque comparte la comida y la cena. Por su parte, el resto de familias están muy unidas, incluso con parientes de segundo grado.

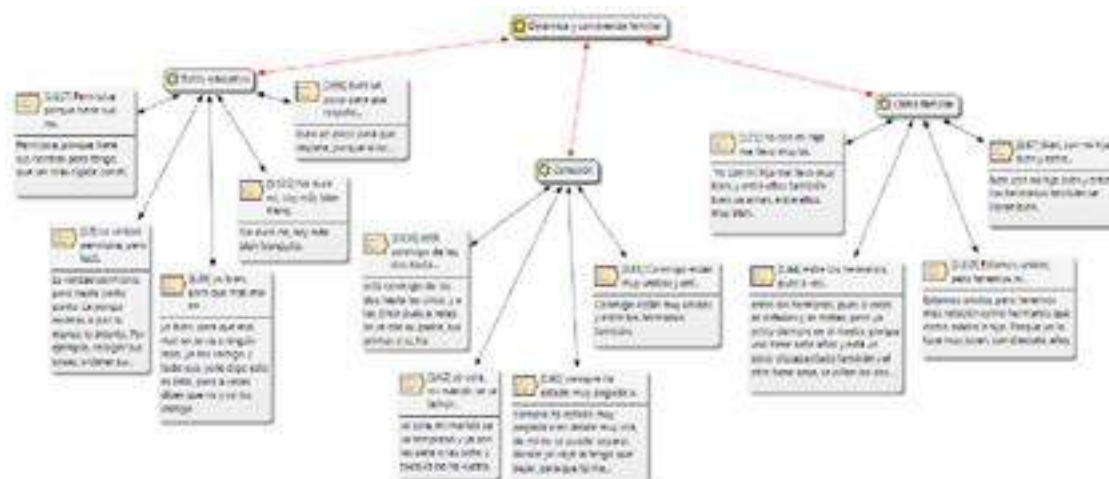


Figura 4. Elaboración propia. Comentarios sobre la dinámica y la convivencia familiar.

Por otro lado, destaca que, pese a que sus hijos e hijas hayan repetido curso y no obtengan las mejores notas, cuatro de los entrevistados (E1, E3, E4 y E5), no consideran que su hijo/a sea un mal estudiante, aunque si bien es cierto que,

como vemos en la *Figura 6*, aparecen algunas argumentaciones dubitativas en este aspecto. Junto a este, otro hecho destacable es que solo dos de ellos (E2 y E7) declaran que no los verían capaces de obtener la E.S.O.

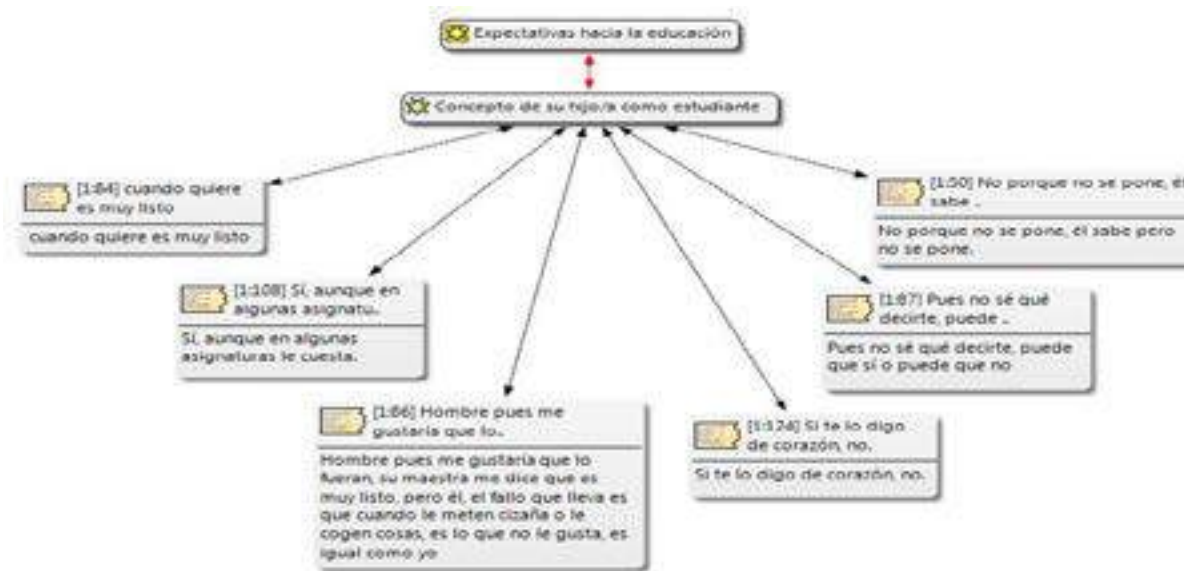


Figura 6. Elaboración propia. Comentarios de los progenitores acerca del concepto de su hijo/a como estudiante.

2.5. Compromiso de la familia en la educación.

Respecto al compromiso de los progenitores, como vemos en la *Figura 7*, todos manifiestan su asistencia y participación en las reuniones y otras actividades propuestas por el

centro o el tutor/a. Aunque dos entrevistados (E4 y E6) afirman no asistir normalmente a las reuniones dado que delegan dichas funciones en la figura de la madre, pero sí que dicen participar en las actividades que realiza en centro cuando se les solicita su implicación.

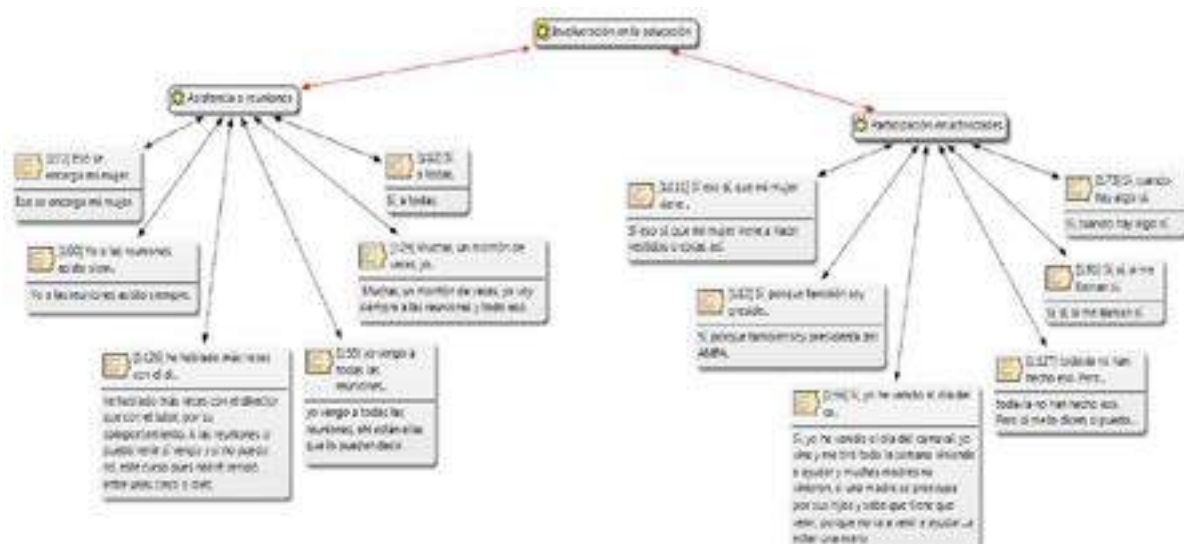


Figura 7. Elaboración propia. Compromiso de los progenitores en la educación de sus hijos/as.

El interés es un aspecto clave para ver en la medida que se produce esta involucración, aspecto en el que, como se aprecia en la *Figura 8*, se dan diferentes comportamientos. De esta manera, dos entrevistados (E2 y E4) ven innecesario realizar un seguimiento a su hijo/a sobre los deberes o si debe realizar alguna otra actividad relacionada con el estudio, depositando la confianza en sus hijos/as para realizar dicha tarea. Además, los entrevistados E4, E5 y E7 afirman que no saben cuándo tienen examen sus hijo/as.

Por otro lado, todos manifiestan ayudarles a realizar los deberes, excepto una entrevistada (E2), dado que reconoce no saber leer ni escribir, por lo que le es imposible. En cambio, para profundizar en esta cuestión, también se les ha preguntado qué hacen mientras sus hijos están haciendo los deberes o estudiando, a lo que solo

tres entrevistados (E1, E3 y E6) han respondido que les ayudan, en contraposición al resto de entrevistados, quienes reflejan su ocupación en otras tareas en esta situación. Además, hemos de tener en cuenta que, anteriormente, también han confesado que sus hijos no suelen realizar tareas de estudio en casa con normalidad, ya que las realizan en la academia del centro, con lo cual, hemos de considerar que esta ayuda es solo esporádica.

Otra actuación que se ha tenido en cuenta, es el interés por la evolución de su hijo, en lo que solo tres entrevistados (E1, E2 y E3) manifiestan interés, preguntando a su tutor/a periódicamente de forma informal. Los demás, realizan este tipo de preguntas, pero solo a sus hijos, aunque también exponen que estos les transmiten información acerca de otros aspectos que no relacionados con el proceso de enseñanza.

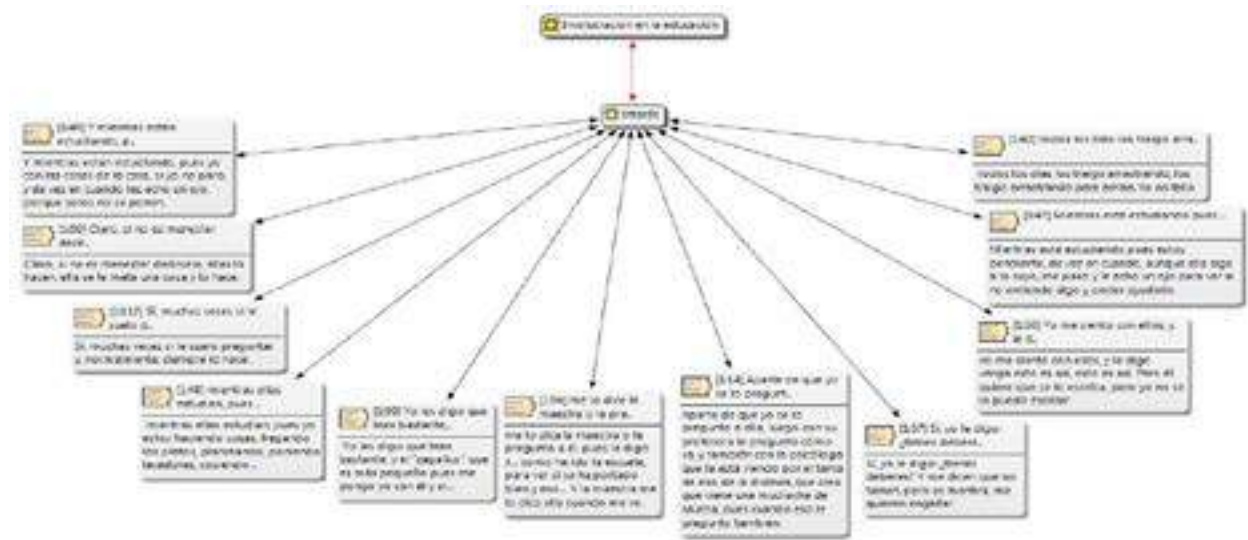


Figura 8. Elaboración propia. Comentarios de los progenitores que muestran el interés en la educación de sus hijos/as.

2.6. Visión de los tutores del centro escolar.

En este apartado acerca de la involucración de las familias, a fin de contrastar la información aportada por los entrevistados con otra fuente que pueda dar prueba de ello, se ha comparado dicha información con los tutores/as del centro escolar. De este modo, exceptuando los padres que delegan la asistencia a reuniones en las

madres, los tutores confirman que todos los padres y madres entrevistados asisten a las tutorías para las que se les cita. En cambio, en lo que a la participación en actividades del centro se refiere, aunque todos los entrevistados respondieron que sí participaban, los tutores solo respaldan las afirmaciones de tres entrevistados (E1, E3 y E6), especialmente dos de ellas (E1 y

E3), las cuales alaban la participación de estas madres en el centro educativo.

Ligado a este aspecto, es destacable la presencia entre los niños/as que siempre traen hechos los deberes, de aquellos padres que les muestran mayor atención cuando están desarrollando esta tarea, lo que se ve reforzado por algunos tutores/as:

En ese sentido la niña trabaja mucho en casa y trae siempre los deberes hechos. (Tutor E6)

De este modo, el caso del E6 nos muestra que pese a unas condiciones de estudio que pueden ser desfavorables, como es el hecho de vivir en una vivienda masificada y no disponer de los recursos necesarios, el interés y ayuda por parte de sus progenitores en el tiempo que dedica al estudio en casa permite que la niña pueda desarrollar unas rutinas de estudio adecuadas, aunque estas son insuficientes para traducirse en buenos resultados.

Siguiendo con el interés prestado por parte de los familiares en la evolución de su hijo/a en el proceso de enseñanza, como la mayoría de los estos han afirmado (E2, E5, E6 y E7) no se da tal conducta por su parte, dado que dicen no suelen preguntar a los docentes por la evolución de su hijo/a. Tal conducta también es identificada por la Tutora 4 en el E4, pero si bien es cierto que afirma que en encuentros esporádicos sí que se han interesado:

Esporádicamente, si me los cruzo en el pasillo alguna vez sí me han preguntado, pero más bien diría que no. (Tutora E4)

3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por Pérez et al. (2017) acerca de la infravaloración de la escuela y las bajas expectativas hacia la educación, sin embargo, dado que en este estudio los resultados se han obtenido desde las aportaciones de las familias, se puede añadir que estas no son conscientes de la infravaloración y las bajas expectativas

hacia la educación, dado que no admiten tales conductas pero sus comportamientos muestran que la educación no es una prioridad, quizás debido a que se están condicionados por sus características económicas, culturales y personales, así como por su propia experiencia educativa. En cambio, en este mismo estudio difieren los resultados en cuanto al temor y desconfianza hacia la escuela, en este caso, las familias reconocen su labor, confían en el profesorado y no temen una pérdida cultural, aunque sí que puede ser esta otra de las claves, dado que conviven diferentes culturas como la gitana y la árabe, principalmente, la mezcla de estas se ha dado en diferentes familias, a lo que se suma la cultura occidental impartida en la escuela, por lo que esta mezcla cultural puede conllevar a una crisis de identidad cultural. De ahí la importancia de trabajar este aspecto para lograr un contexto estable de convivencia.

Por otro lado, las aportaciones de Moreno (2010), quien profundiza en las relaciones entre familia y escuela, se orienta hacia una intervención educativa destinada a reinventar las relaciones entre estas dos instituciones, misma conclusión que podemos obtener tras analizar los resultados de este estudio. Queda manifiesta la necesidad de favorecer la involucración de las familias en el centro docente, especialmente de aquellas que inicialmente no muestran esa predisposición, dado que son quienes más acusan que no se les proponen oportunidades para hacerlo. Con lo cual, en el caso de que estén en lo cierto o no, la realidad muestra que no se hace lo suficiente. Además, al igual que en este estudio, familias y escuela continúan responsabilizándose, unos atendiendo a la falta de involucración y otros a la de propuestas para ello.

Así mismo, los resultados no difieren con Álvarez & Martínez (2016) al señalar la necesidad de reforzar la implicación de las familias en la educación, dado que son el principal agente educativo y su influencia es máxima sobre el desarrollo del estudiante.

En este sentido, se hace necesaria una adaptación por parte de la escuela hacia las necesidades de estos alumnos para intentar cubrir las carencias que estos puedan presentar. Sin embargo, la escuela no puede seguir una dirección mientras que las familias no la acompañan. Con lo cual, se han de centrar los esfuerzos en favorecer un afianzamiento de las relaciones entre familia y escuela, lo que servirá para que los familiares se sientan más cohesionados con esta institución y viceversa. Así, hemos de reconocer que un alumno no es un sujeto independiente de su contexto, por lo que ahondar en las características de este es el primer paso a seguir en el proceso educativo.

De este modo, llegando a las raíces de las dificultades en el ámbito escolar del alumnado, se podrá intervenir con mayor efecto sobre ellas. Además, esa creación de lazos permitirá generar un clima de confianza en el que los familiares reconozcan la importancia que realmente tiene la educación para la vida de sus hijos e hijas. En consecuencia, facilitando oportunidades para que se involucren en este proceso, docentes y discentes se sentirán respaldados y reconocerán su deber de implicación en la escuela, viéndose más valorados y reconocidos por su trabajo.

Por último, otro aspecto clave en el contexto de estos estudiantes es potenciar las relaciones entre el barrio y el resto de la ciudad por medio del centro escolar. Han de facilitarse situaciones en las que los estudiantes amplíen este contexto en el que se encuentran, ya que parecen estar aislados del resto de la ciudad. De hecho, estas personas apenas realizan actividades de su vida cotidiana fuera del barrio. Por tanto, se ha de hallar el modo de eliminar esas fronteras en busca de una relación próxima al resto de la ciudad que promueva una inclusión social de la que todos se beneficien.

4. CONCLUSIONES

Con la investigación realizada se identifican distintas variables que contribuyen al fracaso

escolar de estos alumnos y alumnas. Dentro de ellas se encuentran las condiciones físicas y materiales de las viviendas, que no permiten desarrollar de forma adecuada las tareas de estudio dado que la mayoría de familias no disponen de recursos suficientes para ello. Y otra variable a destacar es el clima existente en estos hogares, cuya desestabilidad provoca la ausencia de rutinas de estudio en estos niños y niñas.

El siguiente condicionante lo representa la situación de pobreza en la que se encuentran las familias, pues sus expectativas de ascenso social solo alcanzan la percepción de un salario mínimo, siendo este estatus el máximo que creen poder alcanzar. Este ascenso social, también se ve truncado por la carencia de un nivel de estudios que lo apoye.

Profundizando en los hogares de estas familias, una variable cuyos datos se muestran positivos es la cohesión familiar, siendo la familia una institución a la que le otorgan una gran importancia. Compartir tiempo con los demás familiares se convierte en una de las principales actividades de ocio, lo que beneficia la creación de lazos afectivos entre ellos, por lo que la unión familiar se presenta como uno de los principales apoyos que se han de atender desde el punto de vista educativo para combatir el fracaso escolar.

Por otro lado, la consideración que los padres tienen de sus hijos e hijas como buenos estudiantes resulta ineficiente si no se acompaña de unas altas expectativas en su trayectoria escolar, por lo que se manifiesta la necesidad de mostrar el centro educativo como una institución importante y necesaria para abrir sus oportunidades laborales y mejorar sus condiciones de vida. También se refleja la importancia del compromiso por parte de la familia para involucrarse en la educación, pues este no se ha de limitar a cumplir con los deberes mínimos de asistencia a clases y tutorías.

Para concluir, cabe afirmar que las expectativas y el compromiso de las familias, han de ser de atención prioritaria en las instituciones educativas, debido su gran poder de influencia. Con lo cual, para paliar las consecuencias de las características personales, sociales, económicas y culturales, se han de mejorar las relaciones entre familias y escuela para fortalecer los lazos entre los actores principales del aprendizaje como son docentes, familias y estudiantes, un afianzamiento de relaciones que tenga como consecuencia un aumento de la involucración, lo que conlleve, mediante una especie de efecto mariposa, a acabar por generar unas mejores expectativas y, por tanto, la educación se consolide como un valor primordial en la vida de estas familias. Así, una vez afianzada esta relación, la educación ha de hacer el resto, contribuyendo a allanar el camino y mostrarles ese poder transformador que tiene, reconociéndola como una gran oportunidad para salir de la situación en la que se encuentran y su principal ayuda para conseguir un futuro mejor que rompa con las reproducciones sociales que perpetúan la exclusión social en la que se encuentran generación tras generación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A. & Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Álvarez, M. & Martínez, R. A. (2016) Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA). Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Bayón, S. & Ogando, O. (2016). *El abandono escolar temprano: un estudio de los factores explicativos en las CCAA*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid. WEB.
- Bolívar, A. & López, L. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Caparrós, N. & Carbonero, D. (2015). La entrevista como técnica de investigación, en Caparrós, N. y Raya, E. *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp. 155-174). Madrid: Grupo 5.
- Cernedas, A. & Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.8.
- Choi, A. & Calero, J. (2013) Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242.
- Escarbajal, A., Navarro, J., & Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17. doi:10.15366/tp2019.33.001.
- Escudero, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Estrada, M. M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e*

- influjo de variables personales y socio-culturales en la Ciudad Autónoma de Melilla* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Flores, R. (Coord.) (2016) *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid, España: Fundación FOESSA.
- Fullana, J. (1998) La búsqueda de factores detectores del fracaso escolar en niños en situación en riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- Hernández, M. (2015). La muestra en la investigación cualitativa, en Caparrós, N. y Raya, E. *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp. 77-94). Madrid: Grupo 5.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*. 40 (3), pp. 237-249. Doi: <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Marchesi, A. (2003) *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Mena, L. Fernández, M. & Riviére J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 119-145.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. Nº 363, pp. 210-229. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-178.
- Montgomery, A. & Rossi, R. (1993). *Education Reforms and Students at Risk: A Review of the Current State of the Art*. Nueva York: Estados Unidos.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 171-190.
- Moreno, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 242-255.
- OCDE (2016) *PISA 2015 Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortega, P., Mínguez, R. & Hernández, M. (2009) Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*. 243, 231-254.
- Pereda, C., Actis, W. & De Prada, M. A. (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad*. Colección Estudios e Informes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Pérez, M. H., Antúnez, A. & Burguera, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Romero, E. & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. doi: 10.5944/educXX1.21351.
- Save The Children (2016). *Necesita mejorar: Por un sistema educativo que no deje a*

nadie atrás. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren.pdf>

Sicilia, G. & Simancas, R. (2018) *Equidad Educativa en España: Comparación Regional a partir de PISA 2015*. Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación.

ANEXO 1: GUÍA DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA FAMILIA DEL ALUMNO	
<p>La presente guía se estructura de la siguiente manera. Presentando en la parte izquierda, los elementos que la conforman y en la parte derecha aquellas preguntas que se derivan de estos. Cabe señalar que, regularmente, se originan nuevas preguntas en el momento de la entrevista, y algunas se adaptan o se construyen según las características del informante.</p>	
1. PERFIL DEL INFORMANTE	
	<ul style="list-style-type: none"> • Edad: • Sexo:
1.1. Residencia en el medio rural y suburbial.	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de residencia: - ¿De dónde eres?/ ¿Dónde has nacido? - ¿Dónde vives? - ¿Cuánto tiempo llevas viviendo aquí?
1.2. Población inmigrante y minoritaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Etnia:
2. ESTRUCTURA Y COMPOSICIÓN FAMILIAR	
1.1. Núcleo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes viven en la casa? - ¿Tienes pareja? - ¿Vives con ella? - ¿Estás casado/a? - ¿Cuántos hijos tienes? - ¿Qué edades tienen sus hijos?
3. ESTATUS	
1.1. Clase social de los padres. Profesión. Nivel de estudios. Situación laboral (paro, desarraigo laboral).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabajas? - ¿De qué? - ¿Quiénes trabajan en casa? • ¿Cuál es su nivel de estudios?

1.2. Familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Reciben actualmente ayuda de alguna asociación o institución (Cáritas, Servicios Sociales...)?
1.3. Falta de medios.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene su hijo una zona en casa para estudiar? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es esta zona? - ¿Tiene mesa y silla de estudio? - ¿Dónde se encuentra? - ¿La comparte con sus hermanos? • ¿Con qué medios materiales cuentan sus hijos para el estudio? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tiene ordenador en casa? - ¿Y acceso a internet? - ¿Y libros de lectura, diccionarios, enciclopedias...? - ¿Qué tiempo les dedica?
4. DINÁMICA Y CONVIVENCIA FAMILIAR	
1.1. El estudio y desarrollo de hábitos de comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se considera una madre/padre dura o blanda con sus hijos? • ¿Les pone muchas normas? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ejemplo?
1.2. Baja cohesión.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría describir un día cualquiera en casa? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es necesario que acompañen a su hijo/a al colegio? ¿Quién lo hace? - ¿Suelen comer juntos? - ¿Quién suele pasar más tiempo en casa? - ¿Es usted quien se encarga normalmente de las tareas en casa? ¿Quién le ayuda?
1.3. Clima familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo definiría la relación con su hijo/a? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Y entre los hermanos?

<p>1.4. Condiciones para el estudio en casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene su hijo/a una rutina de estudio? • ¿Qué tiempo le dedica en casa? • ¿Cree que su hijo se concentra en casa a la hora de estudiar? ¿qué tipo de problemas cree que puede tener (ruido, presencia de otros...)? • ¿Qué hace mientras su hijo/a está estudiando? ¿Está pendiente o confía en que lo haga el solo?
<p>5. EXPECTATIVAS HACIA LA ESCUELA</p>	
<p>1.1. Expectativas y cultura familiar en particular respecto a la valoración de la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree que es importante la escuela para encontrar trabajo/el futuro de su hijo/a? • ¿Cree que estar hasta los 16 años de edad en la escuela es necesario? • ¿Considera a su hijo/a un buen estudiante? • ¿Cree que finalizará la etapa de educación obligatoria? • ¿Lo vería capaz de obtener una carrera universitaria? • ¿Preferiría que su hijo/a comenzara a trabajar lo antes posible aunque tuviera que dejar de estudiar?

6. INVOLUCRACIÓN EN LA EDUCACIÓN	
<p>1.1. Relación de la familia con el centro educativo: falta de implicación o de interés de la familia, incomparecencia a reuniones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante este curso, ¿cuántas veces ha hablado con el tutor de su hijo/a? • ¿Suele asistir a las reuniones con los tutores y demás maestros de su hijo/a? • ¿Participa en las actividades donde se solicita la implicación de los familiares? • ¿Le suele recordar a su hijo/a que debe hacer los deberes/estudiar o no es necesario? • ¿Sabe los días que tiene examen? • ¿Ayuda a su hijo a hacer los deberes? • ¿Le consta que su hijo lleva todos los materiales necesarios a la escuela? • ¿Cómo se entera usted de cómo va su hijo en los estudios, se lo dice él o el tutor? <ul style="list-style-type: none"> - ¿A quién le suele preguntar?
<p>Comentarios abiertos sobre el tema por parte del informante</p>	
<p>Cierre</p>	<p>Se concluye la entrevista, agradeciendo al informante su disposición y valioso conocimiento.</p>