



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Análisis de los Factores de Riesgo Escolar en la
Educación Secundaria Obligatoria**

D. Manuel Ángel González Berruga

2018



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Análisis de los Factores de Riesgo Escolar en la
Educación Secundaria Obligatoria

Doctorando:
D. Manuel Ángel González Berruga

Directores:
D. Juan Manuel Escudero Muñoz
D. José Miguel Nieto Cano

2018

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé con el proyecto que tienes entre manos apenas vislumbraba la ardua tarea que me ha supuesto llegar hasta aquí. Ahora que toca acordarme de todas las personas que han contribuido de una manera u otra a que esté escribiendo las últimas líneas de esta tesis doctoral son muchos los nombres que resuenan en mi cabeza. No se si volveré a escribir algo que valga la pena por lo que voy a aprovechar para intentar no dejarme a nadie el camino.

Voy a comenzar por las personas que con su apoyo, esfuerzo y dedicación, han hecho posible que se completara este proyecto.

No estaría escribiendo estas líneas sin la disposición de Juan Manuel Escudero que accedió a dirigir esta tesis cuando creía que iba a ser imposible embarcarme en esta empresa.

A los docentes del Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación por dejarme participar en sus reuniones y su apoyo sincero.

Al servicio de Inspección Educativa en Albacete, en especial a la inspectora Ascensión Roca.

Gracias a la dirección, al equipo docente y a los estudiantes del IES Universidad Laboral, IES Alto de los Molinos y del IES Parque Lineal, y a la dirección y al equipo docente del IES San Pablo, IES Ramón y Cajal, IES Cinxella, IESO Alfonso Iniesta, IES José Isbert, IES Izpisua Belmonte, IES Pinar de Salomón y al IES Miguel de Cervantes, cuya inestimable ayuda ha contribuido a que este proyecto saliera adelante. En especial quiero destacar la colaboración y el compromiso de los docentes Enrique del Campo, Antonio Bueno, Juan Antonio Herreros, Enrique García, José Gabriel López, Francisco Quintanilla, José López de los Mozos, Antonia Herreros, Faustino Alfaro, Pascual García, Juan Rogelio García, Pedro González y Javier Sánchez. Aunque lo cito más adelante, no puedo dejar de señalar la importancia en este momento de la tesis de otro maestro, mi padre, Manuel Angel Gonzalez, que hizo de enlace con algunos de los docentes citados.

A las compañeras y compañeros de Stirling, en especial al profesor Mark Priestley, que me ayudó a comprender el sistema educativo Escocés, y a Evelyn, Ailien y Andy que me ayudaron a entender el acento del norte.

A Pedro Apodaca por su paciencia y tiempo revisando la tesis y su colaboración en el análisis de los datos y la presentación de los resultados.

A José Miguel Nieto por sus correcciones y sugerencias en la última etapa para mejorar la calidad del trabajo.

A título personal quiero recordar a otros compañeros y compañeras que ocupan un lugar en mi memoria y han supuesto, de alguna forma, un cambio en mi forma de ver la vida.

En primer lugar quiero dar las gracias a todos los profesores que he tenido. Quiero destacar a José Joaquín, que me introdujo al mundo de Allan Poe, Ruiz Zafón o Laura Gallego. De mi etapa de secundaria recuerdo la paciencia de Antonio López, Jai o de Escribano, la importancia de contar historias de Antonio Bueno y Luis, profesor de Filosofía, esa disciplina cariñosa de Piedad, la bondad de Enrique, la pasión por la historia de Argelia, y, en general, la dedicación y el apoyo del resto de profesores. No quiero dejar la oportunidad de acordarme del profesor Javier Hedó. Sus palabras de aliento en los peores momentos por los que puede pasar un adolescente fueron de gran ayuda para continuar mis estudios.

A los profesores de la Universidad de Castilla La Mancha. En especial a Joaquín, profesor de Educación Física, que me contagió su pasión por la profesión a la vez que me enseñó qué significa eso de ser docente. De la etapa en la Universidad de Murcia destacar a Jose Manuel Guirao, que me mostró la importancia de la inclusión y la atención a la diversidad, que me hizo mudarme a Madrid a continuar mis estudios en ese ámbito. De mi etapa en la Universidad Autónoma de Madrid atesoro experiencias que sin duda me están ayudando a intentar ser un buen profesor. Recuerdo con cariño mi etapa trabajando en el Departamento de Orientación y a todos los compañeros con los que compartí fantásticos momentos.

A mis amigas y amigos, a todas y a todos, con los que sigo compartiendo desventuras y, también, los que se han quedado en el camino, a los que sin duda guardo con alegría en mi memoria y espero volver a encontrar en el camino. En especial quiero destacar la amistad con Manuel y Yago, dos sherpas que rompieron mi espacio de confort para mostrarme las maravillas del mundo y cuya tenacidad, perseverancia y obstinación han influido en mi forma de enfrentarme al mundo.

De mi etapa en Madrid quiero destacar los inolvidables momentos que compartí en Leñeros con Dimas, Jhony y Alejandro. Vuestro ejemplo y las incontables conversaciones intentando explicar el mundo se encuentran en el origen de este proyecto. A Dimas le debo la lectura de “El arte de amar” de Erich Fromm. A Jhony su capacidad de consenso, su cuestionamiento constante de la realidad y su honestidad. Alejandro dejó en mí cabeza de manera inconsciente la necesidad de perseguir algo aunque no sepas que de que se trata. Quiero destacar la amistad con Antón, de quién aprendí que la ironía no está reñida

con las buenas formas y me despertó las ganas de tocar la guitarra. Ethan y Pablo me enseñaron un par de lecciones sobre la amistad, el primero en Copenhague y el último en Stirling. A Marta le debo la Tabacalera, Lavapiés y V de Vendetta. A Gustavo su alegría constante y la idea de mi primer cortometraje. A Sol su compañía y su pasión por el cine, sobre todo le debo “La guerre est déclarée”. A Isabel por dejarme sus libros de cine que algún día le devolveré. A María y Cristina por tan buenos momentos en la capital. Guardo un grato recuerdo de mi etapa trabajando en Magister donde tuve la oportunidad de trabajar acompañado de un grupo maravilloso de personas.

A todas las compañeras y compañeros del Master, de la carrera de Pedagogía y de Magisterio, en especial quiero destacar la amistad con Richart, Vicente y Victor, con los que tan buenos momentos compartí.

En Albacete muchos sois los que os merecéis unas líneas y seguro que me dejo a alguien fuera. A la gente de La Rex, a todas y a todos, no hay nadie que no lleve en el corazón donde quiera que vaya. Quiero acordarme de Carlos, por despertarme de manera desinteresada la necesidad y el gusto por la radio, y de Juan, por su cercanía en estos últimos meses de la tesis. A los Fanziners, vuestra amistad es un regalo maravilloso que me ha hecho la vida. A todas y todos con los que he compartido activismo social y político. A la gente de Equo y Ganemos Albacete, con los que he vivido la política de manera más cercana, en especial a Josean, con el que más momentos he compartido, y a la gente de otras organizaciones y partidos de Albacete, como Izquierda Unida, Podemos, Ecologistas en Acción, las Juventudes Comunistas, la Marea Verde, Colectivo Abanico o Alma Animal, que han supuesto una motivación y un ejemplo para seguir avanzando en pos de construir una sociedad mejor para todas y todos desde el ecologismo, el feminismo, el antiespecismo, el socialismo y la justicia social. A los compañeros de Novaonda, Javier y Juan, por darme la oportunidad de crear Plan 9, y a mi compañero Victor, que fue parte activa de la resistencia y ahora me deja escribir en El Albaceteño. A Rosa, que aguantó buena parte de los quebraderos de cabeza que me dio esta tesis.

Este viaje no hubiera sido posible sin el apoyo de mi familia. A mis abuelos, Pilar y Antonio, que viven en mis sueños, y Ursula y Cristobal, que aun tengo la alegría de escuchar sus lecciones de vida, de los que aprendí el valor del trabajo. A mis tíos, que los quiero a todos y con los que me he reído y disfrutado cuando la vida nos ha dejado, pero en especial a mi tía Toñi, Pili y mi tío Pedro, que me han regalado una infancia de la que sólo tengo buenos recuerdos, y a mis primos y primas, en especial a Pili, Pedro, Juancar y Alex, los buenos momentos que pasamos siempre son un respiro en esta vorágine que es la vida, y a Sandra, con la que comparto inquietudes y profesión.

A mi hermana Patricia y a mi hermano Antonio José, por escucharme, aguantarme y por hacerme mejor persona. A mis padres, Manuela y Manuel Ángel, que al poner en mis manos el primer libro, comic, película y canción, originaron la chispa que encendió el fuego que brota en mi interior. Nada de esto hubiera sido posible sin ellos.

Manuel Ángel González Berruga

Esmeraldas, 11 de Junio de 2018.

ÍNDICE

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE	9
INDICE DE TABLAS	13
INDICE DE FIGURAS.....	18
PRESENTACIÓN	23
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO: FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	29
Introducción.....	30
1 Las cifras del fracaso escolar	31
2 El fracaso escolar, un fenómeno complejo y un concepto problemático.....	48
2.1 El fracaso escolar como exclusión social.....	56
3 Factores y dinámicas del riesgo escolar	67
3.1 El contexto socio-económico y cultural de las familias, características personales de los estudiantes y políticas educativas.....	72
3.1.1. <i>El contexto socioeconómico y cultural de las familias y características personales de los estudiantes</i>	72
3.1.2 <i>Políticas educativas</i>	78
3.2 Factores generadores y protectores del riesgo escolar en los centros y las aulas del sistema educativo.....	80
3.2.1 <i>Currículo escolar</i>	81
3.2.2 <i>Enseñanza y aprendizaje</i>	95
3.2.2.1 <i>Sistema de atribuciones causales</i>	98
3.2.3 <i>Centro escolar</i>	101
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	113
Introducción.....	114
1 Objetivos de la investigación	114
1.1 Propósito principal de la investigación	114
1.2 Objetivos específicos.....	115

2 El enfoque de la investigación	116
2.1 Enfoque de la investigación	116
2.2 El diseño de la investigación	118
2.3 Instrumentos para la recogida de información	121
2.3.1 <i>El cuestionario</i>	122
2.3.2 <i>Validez y fiabilidad de los cuestionarios</i>	128
2.3.3 <i>Recopilación documental</i>	129
2.3.4 <i>Entrevistas a grupos focales</i>	130
2.3.5 <i>Validez y fiabilidad del análisis del currículo y los grupos focales</i>	132
2.4 Muestra: casos seleccionados y estudiados	133
2.5 Planificación y recogida de información	134
3 Análisis y tratamiento de los datos	135
3.1 Datos cuantitativos	135
3.2 Datos cualitativos	135
CAPÍTULO 3 RESULTADOS	143
Introducción	144
1 Análisis de datos sobre el éxito y el fracaso escolar de los IES tomados como casos	144
A) Diferencias en la promoción por año en relación al contexto sociocultural	145
B) Matriculados en Bachiller y en Formación Profesional Básica, Media y PCPI en cada centro	147
C) Comparación de datos entre centros y con datos oficiales nacionales y autonómicos	149
2 Percepción del proceso de enseñanza por los estudiantes	154
2.1 Descripción de las muestras	154
2.2 Resultados	157
A) Análisis de frecuencias	157
B) Contraste de diferencias	160
C) Resultados de los grupos focales	175
D) Análisis factorial exploratorio	185
3 Percepción del proceso de enseñanza por los profesores	190
3.1 Descripción de la muestra	190
3.2 Resultados	193
A) Análisis de frecuencias	193

B) Contraste de diferencias	202
C) Resultados de los grupos focales	211
D) Análisis factorial exploratorio	215
4 Atribución de logro de estudiantes y profesores	220
4.1 Resultados de los estudiantes	221
A) Análisis de frecuencias	221
B) Contraste de diferencias	222
C) Resultados de los grupos focales	228
4.2 Resultados del profesorado	231
A) Análisis de frecuencias	231
B) Contraste de diferencias	233
C) Resultados de los grupos focales	237
5 Diferencias entre estudiantes y docentes sobre la enseñanza y el sistema de atribuciones	239
5.1 Diferencias en relación a la enseñanza-aprendizaje	239
A) Diferencias entre profesores y estudiantes	239
B) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel alto	242
C) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel medio	245
D) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel bajo	247
5.2 Diferencias en relación al sistema de atribuciones	249
A) Diferencias entre profesores y estudiantes	249
B) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel alto	251
C) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel medio	252
D) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel bajo	253
6 Percepciones sobre las relaciones docentes	254
Resultados	255
A) Análisis de frecuencias	255
B) Contraste de diferencias	262
C) Resultados de los grupos focales	273
D) Análisis factorial exploratorio	275
7 Análisis de las programaciones didácticas de departamento	280

7.1 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 1	281
A) Primer nivel de análisis	281
B) Segundo nivel de análisis	284
Matemáticas.....	285
Lengua y Literatura.....	285
Biología y Geología.....	286
7.2 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 2	288
A) Primer nivel de análisis	288
B) Segundo nivel de análisis	289
Matemáticas.....	289
Geografía e Historia.....	290
Lengua y Literatura.....	291
Biología y Geología.....	292
7.3 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 3	293
A) Primer nivel de análisis	293
B) Segundo nivel de análisis	298
Matemáticas.....	298
Geografía e Historia.....	299
Lengua y Literatura.....	300
Biología y Geología.....	301
CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	305
Introducción.....	306
1 Discusión y Conclusiones	306
Objetivo 1.....	306
Objetivo 2.....	308
Objetivo 3.....	311
Objetivo 4.....	314
Objetivo 5.....	317
Objetivo 6.....	319
Objetivo 7.....	324
Objetivo 8.....	326

2 Limitaciones y líneas de investigación	332
2.1. Limitaciones del proyecto	332
2.2. Posibles líneas de investigación	333
REFERENCIAS	337
ANEXOS	379
Anexo I. Cuestionarios para el profesorado.....	380
Anexo II. Cuestionarios para estudiantes	386
Anexo III. Tabla de indicadores para analizar la clasificación.	389
Anexo IV. Guion para el grupo focal con profesores	390
Anexo V. Guion para el grupo focal con estudiantes	392

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados en evaluaciones PISA 2015 – 2006 según área de conocimientos	44
Tabla 2. Principales factores del equilibrio exclusión/integración.....	62
Tabla 3. Los riesgos de la exclusión social	68
Tabla 4. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar..	71
Tabla 5. Items sobre la calidad de la enseñanza del cuestionario de profesores.	125
Tabla 6. Items de la escala de atribución de estudiantes y profesores.	126
Tabla 7. Items sobre relaciones docentes del cuestionario de profesores.	128
Tabla 8. Fiabilidad de los cuestionarios.....	129
Tabla 9. Definición de las categorías utilizadas para el grupo focalizado con estudiantes.	137
Tabla 10. Códigos obtenidos de las entrevistas con estudiantes relacionados con sus categorías.	139
Tabla 11. Definición de las categorías utilizadas para el grupo focalizado con docentes.	140
Tabla 12. Códigos obtenidos de las entrevistas con docentes relacionados con sus categorías.	141

Tabla 13. Porcentaje de estudiantes que promocionan y las diferencias según el curso y el año escolar.....	146
Tabla 14. Cuestionarios recogidos por instituto.....	154
Tabla 15. Estudiantes en 2º y 4º ESO y en programas de mejora.....	155
Tabla 16. Repetidores y no repetidores en primaria y secundaria y las modalidades de repetición.....	156
Tabla 17. Nacionalidad e idioma de los estudiantes en secundaria.	156
Tabla 18. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según el género de los estudiantes.....	162
Tabla 19. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según el curso de los estudiantes.....	165
Tabla 20. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según si los estudiantes han repetido curso en secundaria.	166
Tabla 21. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el instituto 1 y 2.....	169
Tabla 22. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el instituto 2 y 3.....	171
Tabla 23. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el instituto 1 y 3.....	173
Tabla 24. Referencias a los códigos sobre la motivación de los aprendizajes.	176
Tabla 25. Referencias a los códigos sobre las diferencias entre chicas y chicos.	177
Tabla 26. Referencias a los códigos sobre la diferencia de percepción entre estudiantes de 2º y 4º de ESO.	177
Tabla 27. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre la motivación de los aprendizajes.	181
Tabla 28. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre diferencias en la percepción entre chicas y chicos.....	182
Tabla 29. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre la motivación de los aprendizajes.	183

Tabla 30. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP del cuestionario de estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.	186
Tabla 31. Total de la varianza explicada por cinco factores en el cuestionario de estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.	187
Tabla 32. Matriz de factor rotado del cuestionario para estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.	188
Tabla 33. Cuestionarios recogidos a profesores según el nivel del centro.	190
Tabla 34. Cuestionarios recogidos a profesores según el grupo al que impartían clase. .	191
Tabla 35. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores con experiencia media y alta.....	203
Tabla 36. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores con experiencia baja y alta.....	204
Tabla 37. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores que imparten en a grupos ordinarios y PMAR.	205
Tabla 38. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel alto y medio	207
Tabla 39. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel medio y bajo.	208
Tabla 40. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel alto y bajo.....	210
Tabla 41. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP sobre el cuestionario del logro en la enseñanza docente.....	216
Tabla 42. Total de la varianza explicada por seis factores en el cuestionario de profesores sobre el logro en la enseñanza.	216
Tabla 43. Matriz de componentes principales del cuestionario de profesores sobre el logro en la enseñanza.	217
Tabla 44. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes según el sexo.....	223

Tabla 45. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes de 2° y 4° de ESO.....	225
Tabla 46. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes repetidores y no repetidores en secundaria.	225
Tabla 47. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de los estudiantes del instituto 2 y 3.	227
Tabla 48 Referencias a los códigos sobre la atribución del éxito.	228
Tabla 49. Intervenciones de los estudiantes sobre la atribución del éxito escolar.	231
Tabla 50. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y media.	234
Tabla 51. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.	235
Tabla 52. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.	236
Tabla 53. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes.	241
Tabla 54. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.	244
Tabla 55. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio....	246
Tabla 56. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.	248
Tabla 57. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el sistema de atribución del éxito/fracaso escolar.	250
Tabla 58. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.....	251

Tabla 59. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio.....	253
Tabla 60. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.	254
Tabla 61. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y media.	263
Tabla 62. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia media y alta.	265
Tabla 63. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y alta.	267
Tabla 64. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta sobre las relaciones en el centro entre profesores de grupos ordinarios y PMAR.....	268
Tabla 65. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel alto y medio.....	270
Tabla 67. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel medio y bajo.	271
Tabla 67. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel alto y bajo.	272
Tabla 68. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP del cuestionario sobre las relaciones docentes.	275
Tabla 69. Total de la varianza explicada por siete factores en el cuestionario de profesores sobre el las relaciones docentes.....	276
Tabla 70. Matriz de componentes del cuestionario de profesores sobre las relaciones docentes.	277
Tabla 71. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Matemáticas, Biología y Geología y Lengua y Literatura del Instituto 1.....	283

Tabla 72. Estructura de las programaciones didácticas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología y Geografía e Historia del Instituto 2.....	288
Tabla 73. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Geografía e Historia y de Matemáticas del Instituto 3.	296
Tabla 74. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Lengua y Literatura y Biología y Geología del instituto 3.	297

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tasa de idoneidad por edad	32
Figura 2. Tasa de idoneidad por sexo y edad	33
Figura 3. Evolución de la tasa de repetición en Primaria	33
Figura 4. Evolución de la tasa de repetición en la ESO.....	34
Figura 5. Tasa de repetición según el sexo.....	34
Figura 6. Evolución del porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo	35
Figura 7. Porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo en los países de la Unión Europea.....	36
Figura 8. Tasa de población graduada en ESO por sexo.....	36
Figura 9. Tasa de idoneidad por edad y según la Comunidad Autónoma.....	37
Figura 10. Porcentaje de población entre 18 y 24 que abandona de forma temprana la educación y la formación por sexo en 2015.....	38
Figura 11. Tasa de graduados en ESO por comunidad autónoma y sexo en orden creciente según la tasa total. Curso 2012/13.....	39
Figura 12. Diferencias en el rendimiento de los estudiantes en los centros y entre centros según el nivel de ISEC por comunidades autónomas.....	43
Figura 13. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller del Instituto 1..	147

Figura 14. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller y en el PCPI/FPB del Instituto 2.....	148
Figura 15. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller, en el PCPI/FPB y en Grado Medio del Instituto 3.....	148
Figura 16. Evolución de la tasa de estudiantes que promocionan en ESO.	150
Figura 17. Evolución de la tasa de idoneidad a los 12 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 1º ESO en los institutos 1, 2 y 3	151
Figura 18. Evolución de la tasa de idoneidad a los 14 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 3º ESO los institutos 1, 2 y 3	152
Figura 19. Evolución de la tasa de idoneidad a los 15 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 4º ESO en los institutos 1, 2 y 3	153
Figura 20. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos sobre la enseñanza-aprendizaje.....	158
Figura 21. Porcentaje de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según el sexo.....	161
Figura 22. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según el curso escolar.....	163
Figura 23. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según si han repetido en secundaria.....	166
Figura 24. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 1 y 2.....	168
Figura 25. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 2 y 3.....	170
Figura 26. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 1 y 3.....	172
Figura 27. Porcentaje de profesores de cada departamento didáctico.....	191
Figura 28. Profesorado según los años de experiencia como docente.....	192
Figura 29. Profesorado participante según titulación.....	192

Figura 30. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos de la intención sobre la enseñanza.	194
Figura 31. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos del logro sobre la enseñanza.	197
Figura 32. Diferencias porcentuales entre intención y de logro.	199
Figura 33. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores con experiencia media y alta.	202
Figura 34. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores con experiencia baja y alta.	204
Figura 35. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores entre profesores que imparten a grupos ordinarios y PMAR.	205
Figura 36. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y medio.	206
Figura 37. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el instituto de nivel medio y bajo.	208
Figura 38. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el instituto de nivel alto y bajo.	209
Figura 39. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por los estudiantes.	222
Figura 40. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según el sexo.	223
Figura 41. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según el curso escolar.	224
Figura 42. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según si han repetido en secundaria.	225
Figura 43. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar de los estudiantes del instituto 2 y 3.	226
Figura 44. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por el profesorado.	232

Figura 45. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y media.....	233
Figura 46. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.	234
Figura 47. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y alta.....	235
Figura 48. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza.	240
Figura 49. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.	243
Figura 50. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio.	245
Figura 51. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.	247
Figura 52. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores y estudiante.....	249
Figura 53. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel alto.....	251
Figura 54. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel medio.....	252
Figura 55. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel bajo.....	253
Figura 56. Percepción del profesorado sobre la participación en la elaboración y actualización del Proyecto Educativo del IES.	256
Figura 57. Percepción del profesorado sobre la visibilidad de los valores, principios y finalidades del centro.	257
Figura 58. Percepción del profesorado sobre la reflexión y toma de decisiones sobre la enseñanza.....	258

Figura 59. Percepción del profesorado sobre los temas de trabajo realizados de manera coordinada.....	259
Figura 60. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos sobre las relaciones docentes.....	260
Figura 61. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y media.	263
Figura 62. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia media y alta.....	264
Figura 63. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y alta.	266
Figura 64. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores de grupos ordinarios y PMAR.....	268
Figura 65. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y medio.....	269
Figura 66. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel medio y bajo.....	270
Figura 67. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y bajo.	272

PRESENTACIÓN

El éxito y el fracaso escolar son fenómenos educativos, institucionales, personales y sociales complejos en cuya construcción influyen factores y dinámicas situadas en los centros y las aulas, las políticas educativas y los entornos familiares, comunitarios y sociales en los que viven y se socializa el alumnado. En las últimas décadas, la apuesta por una educación de calidad democrática se encuentra en la agenda de los países a escala mundial, de acuerdo con un amplio reconocimiento del derecho universal a la educación y los imperativos personales, sociales y económicos de garantizarlo satisfactoriamente. La realidad de los hechos y logros alcanzados, sin embargo, sigue mostrando la persistencia de desigualdades dentro y entre los países, siendo el fracaso escolar todavía, en muchos de ellos, uno de los retos por afrontar.

La documentación de las cifras del problema y el análisis de los factores, dinámicas y efectos de este es abundante y diversa. A escala internacional, son exponentes de ello los sucesivos informe de evaluación PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos – en adelante OCDE - (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) que se realiza desde el año 2000; la estrategia a medio plazo de la UNESCO (2014) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; por sus siglas en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), el programa Erasmus+ (Comisión Europea, 2014a), la estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), las estrategia e informes llevados a cabo por UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en sus siglas en inglés: United Nations International Children's Emergency Fund), donde se destaca el último plan estratégico para 2017 para la mejora de las condiciones de los niños favorecidos (Consejo Económico y Social, 2013) el informe sobre la desigualdad infantil en España (Fanjul, Pérez y Segovia, 2016), así como informes desarrollados por el Banco Mundial que se pueden consultar a través de su repositorio de acceso abierto “Open Knowledge Repository” en <https://openknowledge.worldbank.org>. Esos informes, que son expresiones formalmente alineadas con la calidad y la mejora de la educación, conforman una buena parte de discursos y políticas hegemónicas y son, por lo tanto, objeto de debates y controversias,

así como de contribuciones por parte de proyectos de investigación llevados a cabo por académicos (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Carsley, Heath, Gomez-Garibello y Mills, 2017; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon y Church, 2017), por citar algunos entre otros muchos.

En el contexto español, que es precisamente uno en el que ha habido avances notables pero también motivos serios de preocupación en materia de éxito y fracaso escolar y constituye nuestro ámbito de estudio, la investigación y elaboración teórica vienen siendo, igualmente importantes, tanto al documentar la incidencia del fracaso como proponer su comprensión desde diferentes perspectivas teóricas (Antelm, Cacheiro-González y Gil-López, 2015; Domingo y Martos, 2016; Escudero, González y Martínez, 2009; Escudero, 2013a; González y Cutanda, 2015).

Abundan, con todo, los interrogantes que es preciso despejar en el plano de la comprensión como en las políticas, decisiones y prácticas que se toman, así como sus referentes y valoraciones a la luz de una educación inclusiva, justa y democrática dirigida a combatir el fracaso escolar en tanto que exclusión del derecho esencial a la educación. Y es que, a pesar de todas las medidas llevadas a cabo en el contexto nacional (reformas, programas, formación, etc.) desde que se implantara la LOGSE en 1990, ese problema fracaso escolar continúa manifestándose, con magnitudes injustificables, en el sistema educativo español. Bolívar y López (2009) han señalado que el incremento de jóvenes escolarizados ha llevado consigo lamentablemente el incremento de los niveles de exclusión educativa. Las series de datos oficiales y los obtenidos de investigaciones sobre el fracaso y el rendimiento escolar muestran avances considerables pero que demandan propuestas de prevención y supresión del fracaso escolar si pensamos en la cantidad de estudiantes que actualmente no alcanzan una titulación mínima, lo que incrementa la probabilidad de riesgo social cuyos efectos, a medio y largo plazo, pueden afectar tanto al plano cognitivo como en el afectivo y social.

Los estudios realizados desde la perspectiva de la exclusión social y el riesgo ofrecen un marco para entender de qué manera se construye el fracaso escolar, así como el alcance y la importancia que tiene para las personas, escuelas, familias, comunidades y la sociedad

en general. Las sociedades postmodernas demandan personas cada vez más y mejor formadas, flexibles, multidisciplinarias, con capacidad crítica y de reflexión, de comunicarse en diferentes idiomas y de adaptarse a los cambios de un mundo que progresa de manera acelerada por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización. Una formación insuficiente sitúa a la persona en una posición de vulnerabilidad social que las priva del acceso a otra serie de recursos necesarios para llevar una vida digna de manera autónoma. El fracaso escolar supone la privación injusta del derecho inherente a todo ser humano de desarrollar sus capacidades al máximo de sus posibilidades dentro de la comunidad. La educación es un derecho fundamental que empodera y habilita para conseguir, defender y mantener otros derechos, conseguir un trabajo o una seguridad vital y social necesaria para poder llevar una vida digna.

El fracaso escolar constituye para la comunidad educativa como una realidad compleja, con diferentes caras, matices y aristas que es necesario desentrañar. El uso extendido y vulgar del término suele provocar simplificaciones que es preciso obviar, precisando en lo posible sus significados y efectos. Un ejemplo, la repetición de curso y el abandono escolar son dos conceptos relacionados con el fracaso escolar que si bien los elementos que los construyen son parecidos, existen matices que, al identificarlos, nos permiten comprender mejor el concepto más genérico y menos preciso de fracaso escolar.

Esa noción y los fenómenos a que puede referirse, de la misma forma que la exclusión social, es una construcción social e histórica, situada en el tiempo y en el espacio, no se refiere por lo tanto solo a los estudiantes afectados y que experimentan sus causas y también sus efectos. La perspectiva ecológica de la teoría de sistema (Bronfenbrenner, 1977, 1999) permite situar a la persona dentro un conjunto de niveles de relación que van desde lo que ocurre en el aula (micro) pasando por las relaciones entre docentes y el currículum escolar (meso) hasta las políticas educativas o el contexto socioeconómico y cultural de las familias (macro), donde el fracaso se va construye en el tiempo por la interacción del estudiante con su medio, poniendo en juego variables cognitivas, emocionales y sociales. Se trata, pues, de un fenómeno que depende de diversas variables que contribuyen a construir de manera paulatina una situación de riesgo escolar, esto es,

una situación que aumenta las probabilidades que llevan a que determinados colectivos y sujetos no cuenten con las oportunidades ni los aprendizajes debidos en su paso por la educación escolar, resultando privados o excluidos.

En lo que respecta a la investigación sobre el tema, son múltiples los enfoques teóricos y metodológicos. Este estudio ha optado por una perspectiva interpretativa y el análisis de casos intencionalmente seleccionados. Se ha concretado en la población correspondiente a Institutos de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Albacete en Castilla La Mancha, tomando en consideración, al componer la muestra, el nivel socioeconómico y cultural de las familias y la oferta educativa de los centros. Para identificar, analizar y comprender un determinado conjunto de factores y dinámicas relevantes en la construcción del éxito o el fracaso escolar, la investigación llevada a cabo es de carácter mixto, utilizando herramientas de recogida de datos cuantitativos, cuestionarios ad hoc para docentes y estudiantes, y cualitativos, análisis de documentos oficiales de los centros y grupos focales con entrevistas abiertas realizadas con estudiantes y profesores.

Se ha puesto el foco en la educación secundaria porque el tramo de la ESO reviste, en particular, una significación importante en tanto que etapa superior de la escolarización obligatoria y asimismo porque las tasas de éxito y fracaso en ella vienen constituyendo en ella un motivo fundado de preocupación teórica y práctica. Las experiencias escolares de fracaso o éxito, vinculadas a otros aspectos como las relaciones con la familia o el grupo de amigos, influyen en la construcción de la identidad personal, la adquisición de capacidades y conocimientos esenciales, el surgimiento de intereses y motivaciones y el desarrollo de proyectos de vida que determinaran el futuro de cada estudiante. En este espacio de vital importancia para las personas los datos muestran una realidad poco favorable para un número importante de estudiantes que son excluidos del sistema o presentan recorridos escolares desfavorables para adquirir una educación de calidad.

El primer capítulo describe el marco teórico que justifica y orienta las decisiones y acciones llevadas a cabo en la investigación realizada. Toma como punto de partida una serie de datos oficiales sobre el fracaso escolar con la intención de ilustrar el alcance del fenómeno en España y en Castilla La Mancha más en concreto, donde se encuadra el

proyecto que se ha llevado a cabo. Seguidamente se plantean los referentes conceptuales que, inspirados en las perspectivas de la exclusión social y educativa, permiten una determinada caracterización y comprensión del éxito y fracaso. El segundo da cuenta del diseño y otras cuestiones metodológicas pertinentes: objetivos de la investigación, elaboración de instrumentos, muestra de sujetos informantes y obtención de la información. En el tercero, se presentan y organizan los datos recabados, así como un primer nivel de análisis de estos. Finalmente, en el cuarto, se discuten los hallazgos más representativos relacionándolos con los de otras investigaciones sobre el tema, tomando los objetivos de la investigación como criterios organizativos, y se subrayan las conclusiones más relevantes, así como ciertas limitaciones del trabajo llevado a cabo y la identificación de posibles líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO: FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Introducción

El fracaso escolar es un concepto difícil de delimitar por la pluralidad de significados que comporta y la diversidad de perspectivas que lo tratan. Se puede utilizar indistintamente para señalar el bajo rendimiento, la repetición de curso, la falta de idoneidad, no graduación en determinadas etapas de la escolaridad o el abandono prematuro de la educación. También puede atribuirse a diferentes causas: falta de esfuerzo, motivación, capacidades o intereses del alumnado, distancias entre el medio familiar y social, económico y cultural de las familias o comunidades y el mundo de las escuelas, el currículo escolar, la enseñanza y el modo en que son pensados y llevados a cabo por el profesorado y los centros, las políticas sociales y educativas.

En el marco teórico se exponen, en primer lugar, una serie de datos que documentan la realidad actual del fracaso oficialmente calificado como tal. A continuación se muestra una serie de precisiones necesarias con el propósito de describir las dimensiones más relevantes, la multiplicidad de factores y condiciones que contribuyen a provocarlo y, en su caso, pueden prevenirlo. Según la perspectiva asumida en el proyecto de investigación, una vez dejada constancia de la participación de determinados elementos sociopolíticos y educativos (contexto socio- culturas de las familias y políticas educativas de reformas), se subrayan determinados conceptos relativos a una caracterización general del fracaso (procesos y resultados ligados a la privación o exclusión de las experiencias y aprendizajes debidos en la Educación Secundaria Obligatoria – en adelante, ESO-), poniendo un acento singular en una serie de factores generadores y protectores del riesgo de llegar al mismo. Se considerarán, en concreto, el currículo escolar y de manera más específica, el elaborado por los centros docentes de secundaria en las programaciones didácticas de los Departamentos, la enseñanza-aprendizaje con una mención específica a algunas dimensiones, y el centro escolar con una referencia a la noción de este de acuerdo con los presupuestos e implicaciones de las comunidades profesionales de aprendizaje. Tales factores y dinámicas son abordados bajo el supuesto de que, según sean entendidos y trasladados en el seno de los centros a unas u otras concepciones y prácticas, pueden

llegar a operar como elementos bien de generación, bien de protección del riesgo y, así, del fracaso, de la exclusión de la educación.

1 Las cifras del fracaso escolar

Se presentan a continuación los datos oficiales disponibles relacionados con el rendimiento y el fracaso escolar en el conjunto del estado español que permiten una aproximación al estado de la cuestión. Se relacionan los datos de idoneidad, la tasa de repetición, la tasa de abandono escolar entre los 18 y 24 años y la tasa de graduados en ESO a nivel nacional y de Comunidad Autónoma, poniendo el foco en Castilla La Mancha donde se ubica la provincia de Albacete donde se desarrolla el estudio.

Existen datos que relacionan la asistencia a la etapa de Educación Infantil con un mayor rendimiento en cursos posteriores (OCDE, 2011), pero es en Educación Primaria cuando se observan los primeros indicios de fracaso escolar (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010), por lo que se comienza mostrando datos referidos a esta etapa para continuar con los referidos a la Educación Secundaria. A continuación se muestran datos referidos al rendimiento escolar obtenidos del informe PISA (Programme for International Student Assessment), realizado por la OCDE, teniendo en cuenta las variables del contexto socioeconómico y cultural de las familias, el sexo, la condición de inmigrante, la repetición de curso y el contexto escolar, que, de alguna manera, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el caso de la etapa de Primaria, se observa que la idoneidad, esto es, la escolarización en el curso que corresponde teóricamente a la edad, mengua según se aproxima a los cursos superiores. Para el año 2013 – 2014, en los 8, 10 y 12 años la idoneidad es de un 93,7%, 89,5%, 84,9% respectivamente en la etapa de Primaria, y para los 14 y 15 años la idoneidad es de un 71% y 63,6% respectivamente en la etapa de Secundaria. Desde el curso 2003 – 04 apenas se han movido estas cifras aunque ha descendido la idoneidad en todos los años menos en los 15 años. En los 14 años la variación apenas es significativa. Se

observa también que la diferencia de porcentaje es notablemente superior en la etapa de Secundaria respecto a la Primaria. (Ver figura 1).

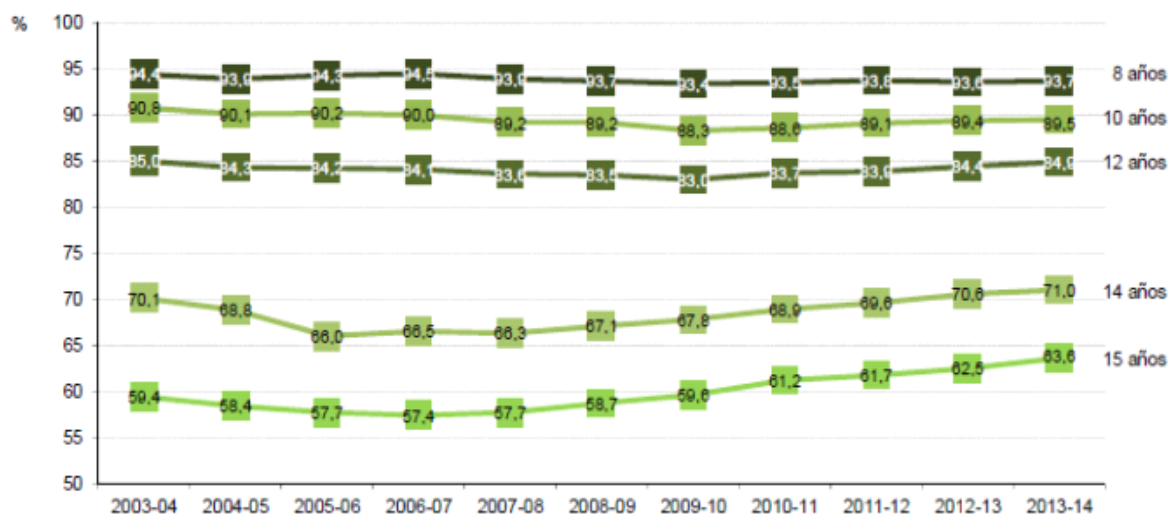


Figura 1. Tasa de idoneidad por edad. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 57.

Con relación al sexo, se observa que los hombres presentan una menor tasa de idoneidad que las mujeres, aumentando la diferencia en la etapa de Secundaria. (Ver figura 2)



Figura 2. Tasa de idoneidad por sexo y edad. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 57.

En cuanto a la repetición en primaria y secundaria, se observa una tendencia decreciente en todos los cursos menos en 2º de Primaria donde se ha producido un ligero aumento (Ver figuras 3 y 4).

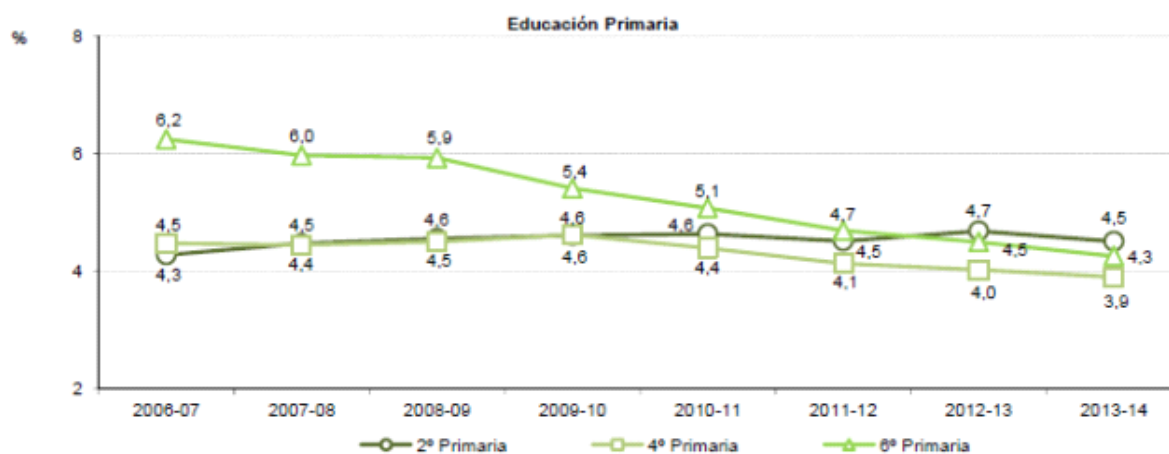


Figura 3. Evolución de la tasa de repetición en Primaria. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 61.

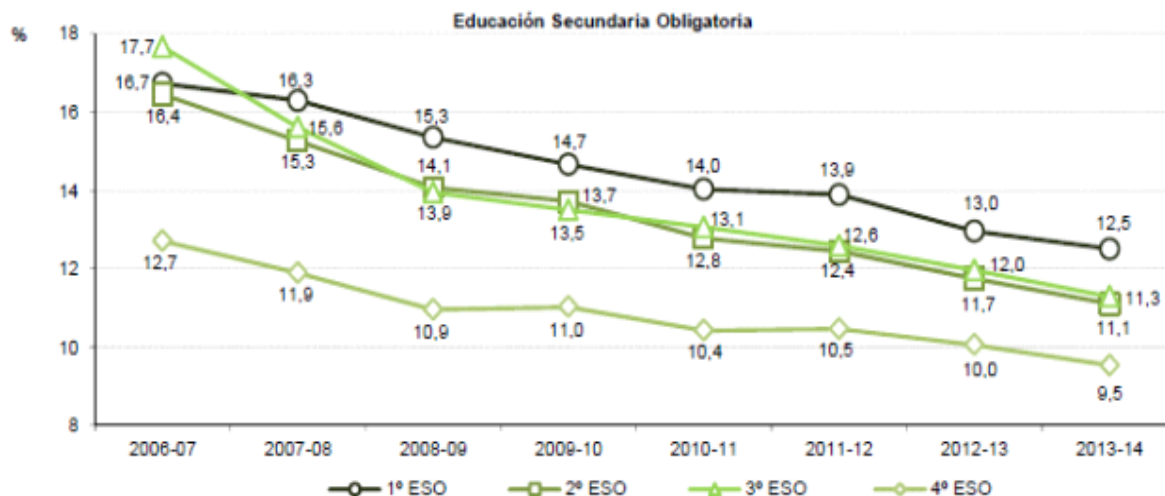


Figura 4. Evolución de la tasa de repetición en la ESO. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 61.

En el curso 2013 – 14 en 2º, 4º y 6º de Primaria se observa un 4,5%, 3,9% y un 4,3%, respectivamente, de estudiantes repetidores en contraste con 1º, 2º 3º y 4º de ESO con un 12,5%, 11,1%, 11,3% y un 9,5%, respectivamente, de estudiantes repetidores. Se observa cómo el sexo también influye, de manera que repiten más los hombres que mujeres (Ver figura 5).

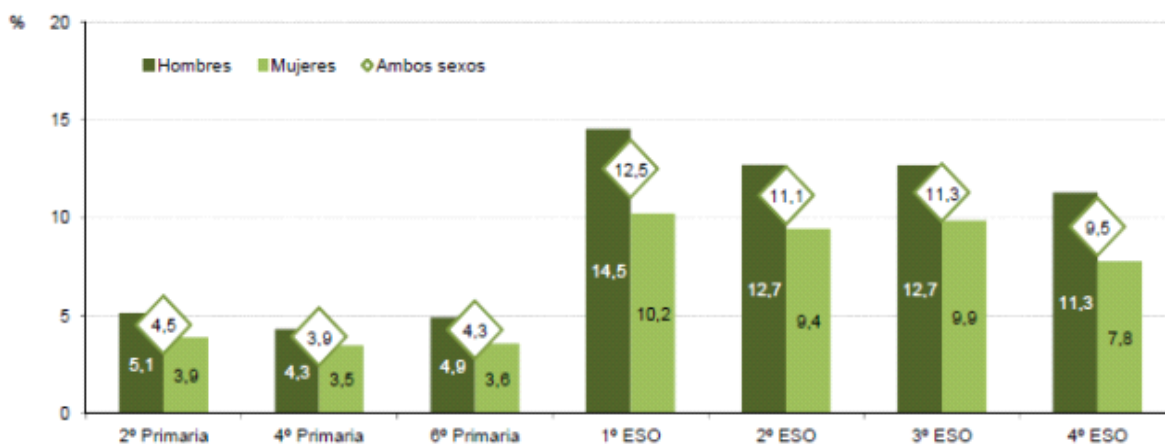


Figura 5. Tasa de repetición según el sexo. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 59.

En relación con el abandono escolar temprano de la población entre 18 y 24 años, que habiéndose graduado en ESO no sigue ningún tipo de formación, se observa una tendencia descendente desde un 31,7% en 2008 hasta el 20% en el año 2015, siendo de nuevo mayor en hombres, con un 24%, que en mujeres, con un 15,8% (Ver figura 6). A pesar de la mejora en las cifras, España continúa a la cola de Europa (Ver figura 7), siendo el país con mayor porcentaje de abandono temprano de la formación, lejos de alcanzar el 10% marcado como objetivo dentro de la estrategia de Europa 2020 (Comisión Europea, 2010).

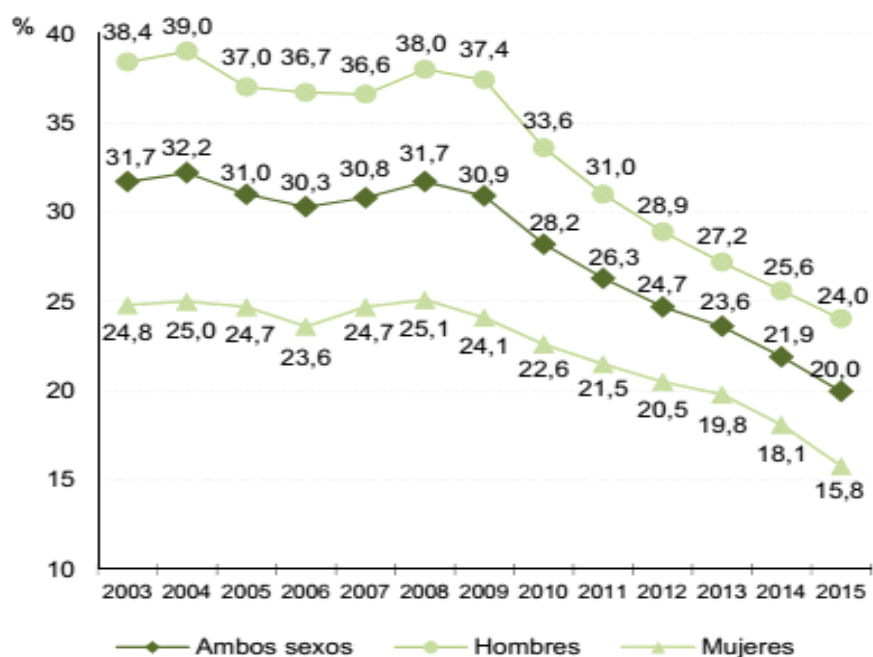


Figura 6. Evolución del porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 63.

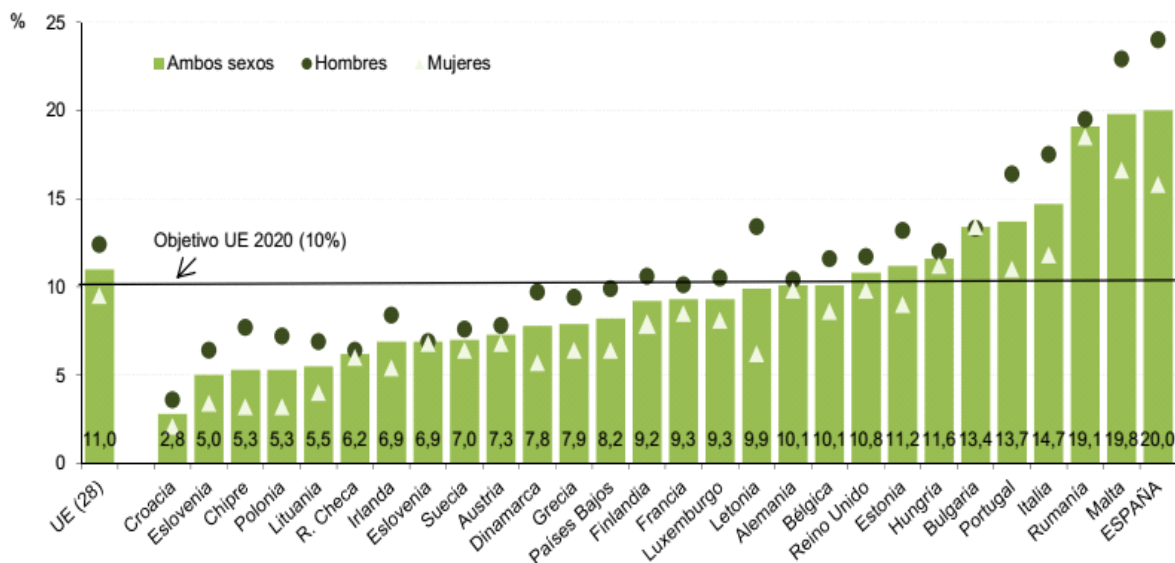


Figura 7. Porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo en los países de la Unión Europea. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 63.

En relación con la tasa de graduados en ESO se observa una tendencia positiva desde el curso 2007/2008, después de un ligero descenso desde el 2003/2004, hasta alcanzar un 76,8% en el curso 2013/2014, donde la variable del sexo influye con una diferencia de alrededor de 10 puntos porcentuales (Ver figura 8).

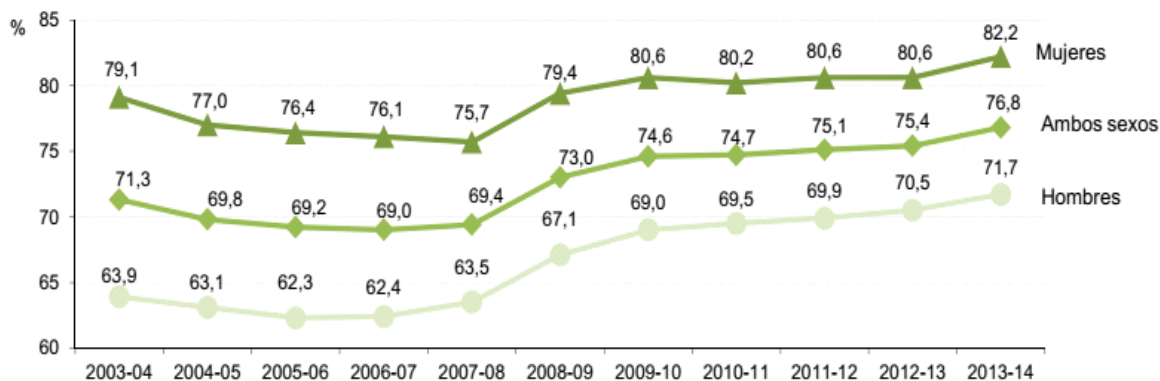


Figura 8. Tasa de población graduada en ESO por sexo. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 65.

Atendiendo a las Comunidades Autónomas, el rendimiento escolar muestra variaciones notables. En relación con el indicador idoneidad (relación edad-curso), Castilla La Mancha, nuestro ámbito singular de estudio, se sitúa por debajo de la media nacional en cada uno de los años de referencia, estando en 6º lugar en orden creciente por delante de Ceuta, Melilla, Murcia, Baleares y Canarias, por debajo de Andalucía, Comunidad Valenciana, Aragón, Extremadura, La Rioja, Castilla y León, Galicia, Cantabria, Madrid, Asturias, Navarra, País Vasco y Cataluña, en este orden (Ver figura 9).

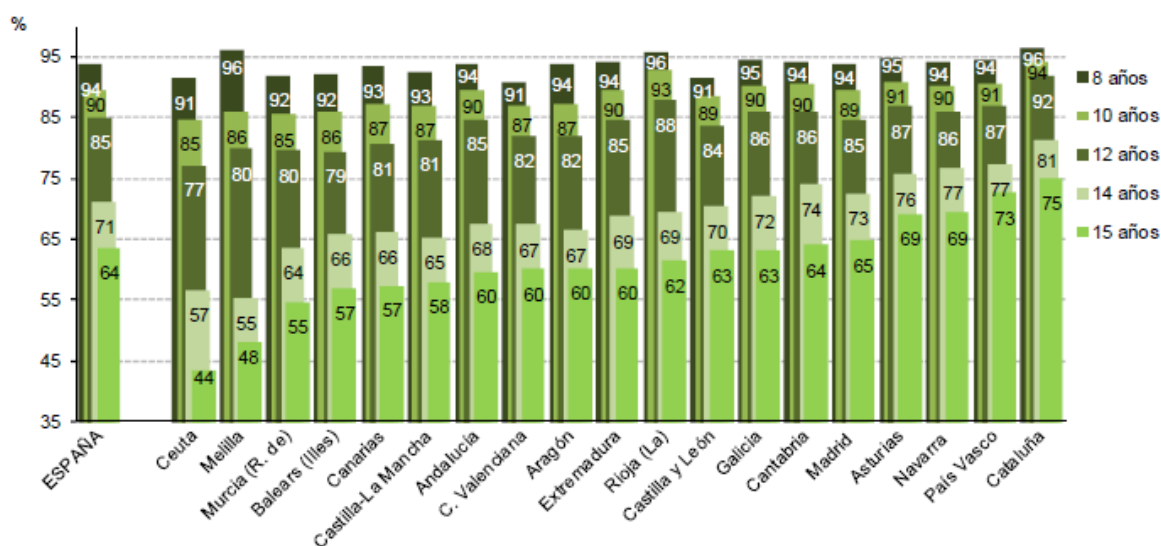


Figura 9. Tasa de idoneidad por edad y según la Comunidad Autónoma. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 57.

En cuanto a la repetición, Castilla La Mancha supera los porcentajes de la media del conjunto español para cada uno de los cursos en 2013/14 donde se destaca, en la etapa de la ESO, por ocupar porcentajes altos de repetición que la colocan en segundo lugar en 1º de ESO, superada por Melilla, y en tercer lugar en 3º y 4º de ESO, superada en ambos casos por Andalucía y Ceuta. Según el sexo, los hombres presentan mayores porcentajes de repetición que las mujeres para todos los cursos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 59).

Con relación al abandono prematuro de la educación y la formación en personas de entre 18 y 24 años Castilla La Mancha presenta un 20,8%, 0.8 puntos porcentuales por encima de la media en España y lejos del 10% de la media europea y de la previsión del 15% para 2020 (Ministerio de Educación, 2011) (Ver figura 10). La tasa de graduados en ESO se encuentra por debajo de la media nacional (76,8%) siendo la quinta comunidad con menor índice de graduación con un 72,7% (Ver figura 11).

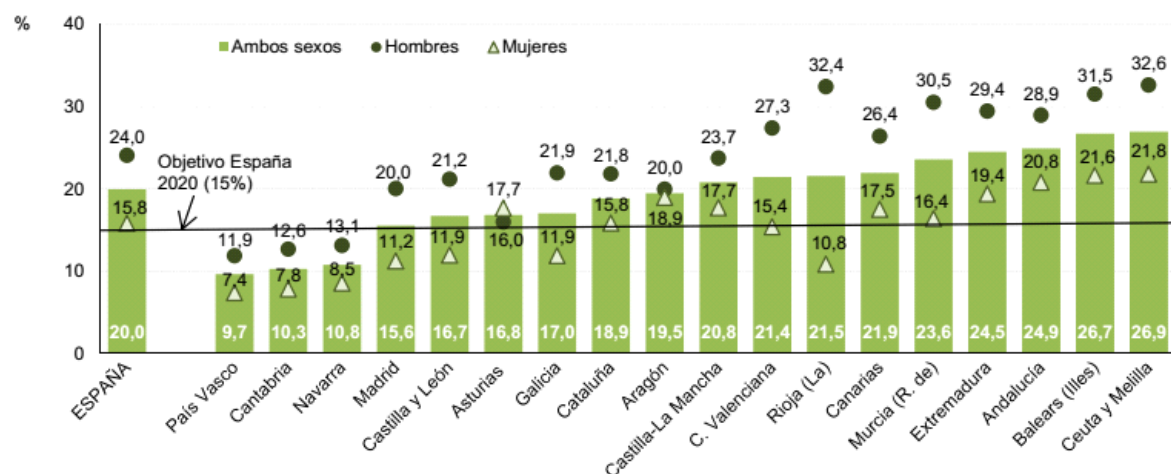


Figura 10. Porcentaje de población entre 18 y 24 que abandona de forma temprana la educación y la formación por sexo en 2015. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 63.

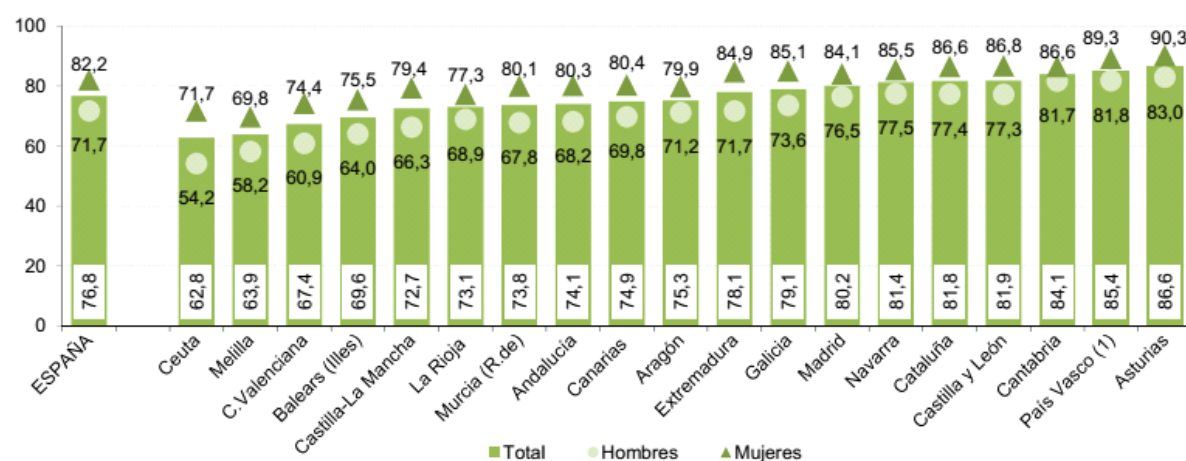


Figura 11. Tasa de graduados en ESO por comunidad autónoma y sexo en orden creciente según la tasa total. Curso 2012/13. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b, p. 65.

Otros datos sobre el rendimiento que suelen tratarse corresponden a PISA. Concretamente, cabe considerar algunos correspondientes al año 2015, en el que también se evaluaron las competencias de los estudiantes de 15 años en matemáticas, comprensión lectora y ciencias.

Para el conjunto del estado español, en matemáticas se obtiene una puntuación de 486 puntos, quedando por debajo la media de los países de la OCDE de 490 puntos y de la Unión Europea de 493, ocupando el puesto 27 de 72 países que participaron en el estudio. En comprensión lectora se obtiene una puntuación de 496 quedando por encima la media de la OCDE de 493 y de la Unión Europea de 494 quedando España en el puesto 22. Y en la competencia de ciencias obtiene 493 dos puntos por debajo de la media europea de 495 e igualando la media de la OCDE situándose España en el puesto 25 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a). Estos datos reflejan una cierta mejora con respecto a los años anteriores donde los datos se mantenían estables en los informes PISA de 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012 donde no se alcanzaba la media europea y de la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

La Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha es la primera vez que participa en este estudio con resultados favorables. En matemáticas obtiene 486 puntos igualando la media española y situándose en el puesto 11 de las 17 Comunidades Autónomas. En comprensión lectora obtiene 499, 3 puntos por encima de la media española y en el

puesto 8. En ciencias obtiene 497 puntos, 4 más que la media española y en el puesto 9 entre comunidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a).

Algunos factores destacados que influyen en el rendimiento de los estudiantes son el contexto socioeconómico y cultural de la familia, el sexo, la condición de inmigrante o la repetición de curso. Se pone el foco sobre los informes PISA más recientes, de 2012 y 2015 para observar el efecto de estas variables.

En PISA 2015 el contexto social y familiar de los estudiantes se mide mediante el Índice Social, Económico y Cultura (ISEC) que tiene en cuenta el nivel de estudios de la madre y el padre, la profesión de la madre y el padre y los recursos disponibles en casa que apoyan el aprendizaje. Estos datos se recogen a través de las respuestas de los estudiantes.

Según el nivel de estudios de los padres se reconocen cuatro niveles: alto, donde al menos uno de los padres alcanza la educación terciaria, esto es, estudios universitarios o de Formación Profesional de Grado Superior; medio-alto, al menos uno de los padres alcanza estudios de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio; medio-bajo, donde al menos uno de los padres alcanza la educación secundaria superior; y bajo, donde el máximo nivel educativo que alcanzan los padres es la Educación Primaria. Teniendo en cuenta el rendimiento promedio de los estudiantes en ciencias, se observan diferencias considerables entre los estudiantes cuyos padres tienen un nivel alto de estudios y los que tienen un nivel bajo tanto para el conjunto de España, donde la diferencia es de 67 puntos, como en Europa, de 84, y la OCDE, de 96. En cuanto a Castilla La Mancha la diferencia entre el nivel alto y bajo disminuye ligeramente con respecto al conjunto del estado español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a, p. 121).

Según el nivel de ocupación de los padres, PISA 2012 señala cuatro grupos: ocupaciones básicas, como albañiles o limpiadores; ocupaciones manuales semicualificadas, como pescadores o trabajadores agrícolas; ocupaciones no manuales semicualificadas, como administrativos o trabajadores de cara al público; y ocupaciones cualificadas, como jueces o profesores. Se observa cómo existe una mayor diferencia en la media de puntuación en matemáticas entre los estudiantes con padres con profesiones cualificadas y el resto tanto

en España como en los países de la Unión Europea y la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, pp. 95 y 96).

En relación con los recursos disponibles en el hogar, los datos de PISA 2015 muestran diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes que poseen una cantidad considerable de libros (más de 200) y los que no (entre 0 y 10), entre los que tienen acceso a internet en casa y los que no y entre tener un ordenador o no. En cuanto a la posesión de libros las diferencias para el conjunto de España, la OCDE, la Unión Europea y Castilla La Mancha superaban los 100 puntos en el rendimiento en ciencias. En el caso de tener acceso a internet en casa y la disponibilidad de un ordenador las diferencias siguen siendo considerables para España, la OCDE, Unión Europea y Castilla La Mancha en cuanto al rendimiento de los estudiantes en ciencias.

En relación con el rendimiento relativo al ISEC se observa que un mayor rendimiento se relaciona con un nivel socioeconómico y cultural alto. Se observa cómo el contexto influye de manera significativa teniendo en cuenta los resultados en ciencias para el conjunto de España, los países de la OCDE y, en particular, en Castilla La Mancha, donde estos aumentarían en una situación equitativa ideal. En España, el ISEC predice el rendimiento de los estudiantes en el apartado de ciencias en relación con el contexto menos en el caso de Castilla La Mancha, Castilla y León, Galicia y País Vasco (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a)

En PISA 2015 se observa que el nivel de estudios de los padres es el indicador que más se relaciona con el rendimiento de los estudiantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a). A este respecto datos de Eurostat señalan cómo el logro educativo de los padres tiende a reproducirse en las siguientes generaciones. En el conjunto de la Unión Europea, menos del 20 % de los estudiantes alcanzan estudios universitarios viniendo de familias con un nivel educativo de Secundaria y más del 30% acaban adquiriendo el mismo nivel educativo de los padres. Menos del 10% de los estudiantes se quedan en estudios de secundaria si provienen de familias con niveles educativos de Formación Profesional, Bachillerato o universitarios, y cerca del 65% de estudiantes con padres

universitarios alcanzan el mismo nivel. En el caso de España se observa como los estudiantes provenientes de familias con un nivel bajo de estudios tienden a reproducir el nivel educativo alrededor del 50%. Se observa como el nivel educativo alto supone un factor de protección para las siguientes generaciones ya que los padres con un nivel educativo alto tienen más probabilidades de que sus descendiente tengan un nivel alto o medio y sólo un 3,4% de posibilidades de alcanzar un nivel educativo bajo en lo que respecta al conjunto de países de la Unión Europea (Grundiza y López, 2013).

Lo que ocurre en los centros escolares, su cultura, y sus dinámicas y procesos escolares, influyen en el rendimiento de los estudiantes (Ver figura 12). En el informe PISA 2012 se observa como las diferencias en el rendimiento de los estudiantes son mayores dentro del mismo centro que entre centros.

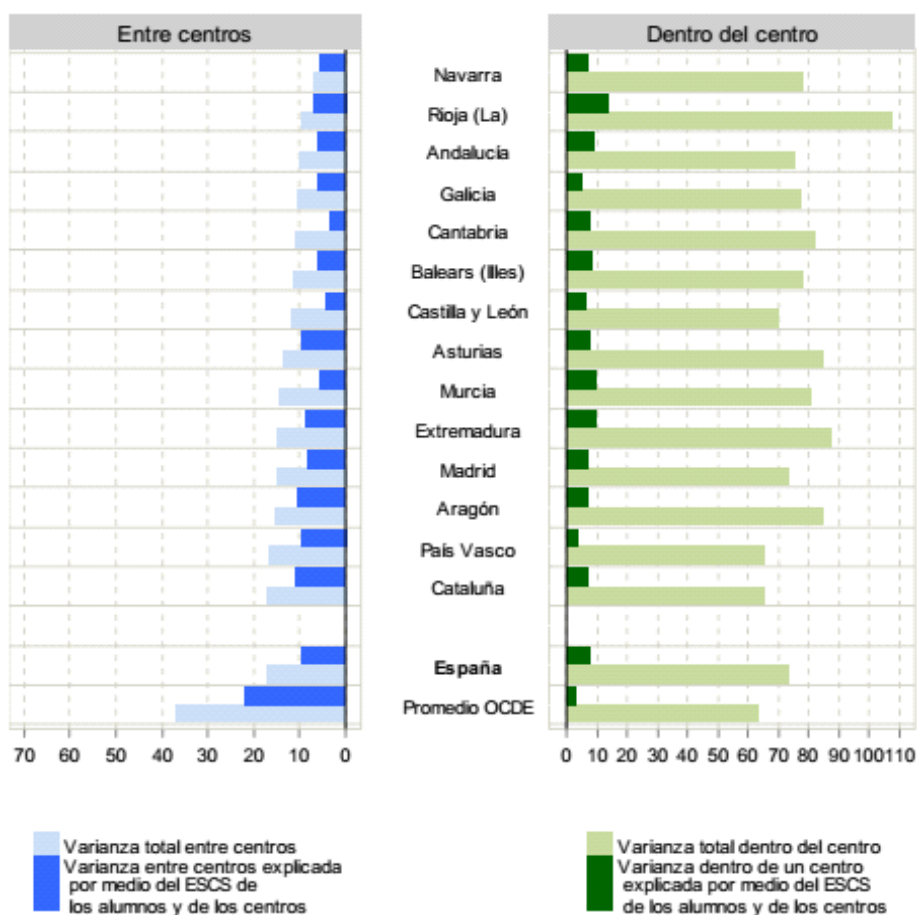


Figura 12. Diferencias en el rendimiento de los estudiantes en los centros y entre centros según el nivel de ISEC por comunidades autónomas. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 92.

Según el sexo se observan diferencias de rendimiento en cada una de las pruebas PISA en ciencias, matemáticas y lectura para España, la OCDE, Europa y por Comunidad Autónoma, siendo mayor la diferencia en lectura y matemáticas siendo los chicos los que mejor puntuación obtienen en matemáticas y las chicas en lectura. Las diferencias son menores en ciencias donde los chicos obtienen mejores resultados. Al poner el foco sobre España, las Comunidades Autónomas presentan la misma fotografía que la media de España, la OCDE y Europa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a).

La condición de inmigrante es un factor que influye en el rendimiento académico de manera notable existiendo diferencias de rendimiento considerable en lectura, matemáticas y ciencias para el conjunto de España y las Comunidades Autónomas, la OCDE y Europa donde rondan los 40 puntos. En España la media esconde comunidades con alrededor de 70 puntos de diferencia como La Rioja o Aragón, situadas en un extremo, y Canarias, con una diferencia de 16 puntos, en el otro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a).

La repetición de curso se relaciona de manera negativa con el rendimiento de manera general en PISA 2015. En España la diferencia de puntuación ronda los 100 puntos en ciencias datos parecidos a los de PISA 2012. En Castilla La Mancha la diferencia también ronda los 100 puntos aunque es menor para Europa y la OCDE. La repetición de curso supone un problema para España donde el 31% de los estudiantes con 15 años ha repetido al menos una vez de curso. No obstante, en España, los estudiantes repetidores adquieren las competencias básicas en ciencias y obtienen un rendimiento medio más alto que la media de la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 2016a).

Los datos sobre el rendimiento y fracaso escolar muestran un panorama con luces y sombras. Se observa una mejora general en cada una de las variables – idoneidad, repetición y abandono prematuro de la educación y la formación y graduados en ESO – pero aún queda trabajo por hacer puesto que casi cuatro de cada diez estudiantes con 15 años no están en el curso que les corresponde, alrededor de un 10% repiten en cada curso de ESO siendo 1º el curso con mayor porcentaje, y 2 de cada 10 personas entre 18 y 24 años no tienen la titulación mínima para acceder a un trabajo ni están cursando ningún tipo de formación. Los datos para Castilla La Mancha se muestran desfavorables respecto a la media europea y española y avisan de la necesidad de disminuir los porcentajes de repetición, aumentar los de idoneidad y el número de titulados en ESO y la reducción de jóvenes entre 18 y 24 años que ni estudian ni trabajan. Aunque los datos reflejan una situación de mejora en estos últimos años, una lectura pormenorizada advierte de que un número importante de estudiantes se quedan descolgados del sistema educativo.

Con relación al rendimiento académico observado en el informe PISA 2015 España supera por primera vez la media europea y de la OCDE en comprensión lectora y en ciencias iguala la puntuación de la OCDE. Castilla La Mancha participa por primera vez en el estudio PISA con resultados favorables en lectura y ciencias donde supera la media de España, de la OCDE y de Europa. Esto contrasta con datos de años anteriores donde España quedaba por debajo de la media de los países de la Unión Europea y de la OCDE en las tres pruebas. Aunque, salvo en lectura, el margen de mejora en ciencias y matemáticas no ha sido tan notable como se puede observar en la tabla 1.

	2015	2012	2009	2006
<i>CIENCIAS</i>	493	496	488	488
<i>MATEMÁTICAS</i>	486	484	483	480
<i>LECTURA</i>	496	488	481	461

Tabla 1. Resultados en evaluaciones PISA 2015 – 2006 según área de conocimientos. Fuente: Elaboración propia tomando los resultados de PISA.

Respecto a los datos de 2012 se observa una mejora sustancial en lectura donde se aumentan 8 puntos pero en ciencias disminuye en 3 puntos y en matemáticas aumenta solo 2 puntos, y teniendo en cuenta los datos de 2006 y 2009 en ciencias el aumento es de 5 puntos, respecto de los dos años, y en matemáticas de 6 y de 3, respectivamente. (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación y Ciencias, 2007; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 2016a). Bolívar y López (2009), teniendo en cuenta los datos de PISA 2006, no encuentran justificación a unos niveles tan bajos de las puntuaciones en PISA alegando que según los niveles de renta de España no es posible que tengamos estos niveles de fracaso escolar. España obtiene mejores resultados que otros países de la Unión Europea con menor proporción de abandono escolar como Eslovaquia, Suecia o Grecia. Martínez (2009) muestra con datos de PISA 2006 que España tiene una relación de fracaso escolar administrativo superior de lo que debería corresponder según su nivel PISA, aludiendo a que esto se puede dar por lo difícil que supone obtener la ESO en el conjunto del estado español. Martínez también alude a la dificultad que supone obtener el título de secundaria en unas comunidades más que en otras (Martínez, 2009). En PISA 2015 continúa existiendo diferencias de rendimiento significativas entre comunidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a). Si tenemos en cuenta el éxito que supone para algunos estudiantes el abandonar la secundaria, como señalan Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), una lectura de estos datos podría ser que nuestros jóvenes de 15 años podrían estar preparados o en una disposición mejor que otros jóvenes en Europa de incorporarse a la vida social adulta, ya que este es uno de los objetivos que persigue la ESO en España que finaliza a los 16 años, lo que podría justificar de alguna manera ese abandono prematuro o esa necesidad de no volver a formarse a la escuela por la dificultad que supone obtener el título de secundaria frente a otras opciones fuera del sistema escolar como encontrar un trabajo remunerado, que al fin y al cabo es el objetivo último de obtener el título de secundaria.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias, el sexo y la condición de inmigrante influyen en el rendimiento de los estudiantes. Además, como muestran Grundiza y López (2013), existe una reproducción del nivel educativo de padres a hijos. El informe PISA 2012

destaca que un 15,8% de la variabilidad en los resultados de los estudiantes se explican por el nivel socioeconómico de las familias, lo que resulta de un sistema menos equitativo por encima del 14,6% de media de la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Martínez (2007) así lo contempla refiriéndose a los datos de PISA 2000 que muestra cómo un 68% de las variables que explican el rendimiento de los estudiantes no están relacionadas con el sistema educativo como el nivel socio cultural y económico de los estudiantes, el género o el estatus de inmigrante. En la reproducción social del nivel educativo de familias a hijos e hijas interviene otros factores como los recursos que puedan destinar las familias a la educación de sus hijos. Cuanto mejor remunerado está el trabajo de los padres más esfuerzo pueden hacer para mejorar la educación que reciben sus descendientes ya sea mediante la inversión de tiempo o recursos materiales o económicos (Blanden, 2014). Martínez (2012), con los datos de PISA 2009, muestra como la estructura productiva de una región está relacionada con el nivel educativo, es decir, una comunidad con una población que tenga un nivel bajo de cualificación tenderá a desarrollar su economía y sus medios de producción alrededor de trabajos que requieran una baja cualificación y si en una región aparecen oportunidades laborales que requieran baja cualificación la población tenderá a finalizar antes sus estudios (a abandonar sus estudios) por el aliciente de incorporarse antes a un puesto de trabajo. Martínez (2012) muestra cómo las comunidades con menor tasa de alfabetización en 1960 tienen unos índices más altos de ocupación masculina en sectores como la hostelería así como una mayor tasa de fracaso escolar administrativo, es decir, que han abandonado antes de conseguir el título de secundaria. También destaca cómo el abandono prematuro se relaciona con un aumento de la población trabajando en el sector de la construcción. Las estructuras económicas, socioculturales y educativas de cada Comunidad Autónoma y la manera en la que se configuren y pongan en marcha suponen un elemento sustancial en la lucha contra el fracaso escolar (Pérez y Morales, 2012).

La repetición de curso no se contempla como una medida que vaya en la línea de mejorar el rendimiento de los estudiantes, incluso parece tener efectos negativos en el

desempeño y la mejora de la adquisición de aprendizajes de los estudiantes (Benito, 2007; Calero, Choi y Waisgrais, 2010), suponiendo un predictor del fracaso escolar (Horn y Carroll, 1997).

Las diferencias de rendimiento en relación a las características personales por encima de lo que ocurre en los centros y las diferencias que existen entre regiones, señalan la importancia de comprender cómo se construye el fracaso escolar desde una perspectiva que contemple los procesos y actuaciones que se llevan a cabo dentro de los centros escolares así como las relaciones que se establecen entre lo que ocurre en los centros y las acciones y decisiones tomadas por actores e instituciones que influyen en las dinámicas escolares.

Estas cifras para España y para Castilla La Mancha muestran una mejora considerable en estos últimos diez años, lo que debe valorarse de manera optimista pero con cautela, ya que todavía el sistema educativo no da respuesta a las necesidades de un número considerable de estudiantes con historias de vida particulares que pueden ver truncadas sus posibilidades de acceder al mercado laboral, de defender sus derechos y ejercer sus deberes, de pensar, relacionarse y actuar en su medio con libertad y autonomía, de participar y disfrutar de la cultura de su comunidad y de participar en la vida política de su comunidad, privados de las necesidades básicas para llevar una vida digna (Bolívar y López, 2009).

Los datos presentados en este apartado deben tomarse con cautela ya que, si bien pueden arrojar luz sobre aspectos que aportan información valiosa sobre determinadas relaciones entre variables y tendencias, no reflejan el estado de la educación “auténtica” y “de calidad” para todos los estudiantes al pasar por alto la pluralidad y singularidad de situaciones personales y contextuales de riesgo - o de éxito escolar - que es necesario desentrañar para comprender mejor al fenómeno al que nos enfrentamos. Como se mostrará a continuación, hablar de fracaso escolar supone atender a un fenómeno complejo que ha de ser abordado en su proceso de construcción desde los actores, y las dinámicas y contextos que lo caracterizan.

2 El fracaso escolar, un fenómeno complejo y un concepto problemático

Para comprender el alcance del fracaso escolar es necesario caracterizarlo atendiendo a diferentes aspectos del mismo.

En primer lugar se destaca su uso extendido y su utilización indiscriminada para señalar diferentes realidades, de modo tal que el concepto de fracaso escolar se ha cargado de una significación negativa tanto a nivel escolar como de discurso público. Las bajas notas, suspender una asignatura o repetir un curso escolar, otras tantas expresiones al uso bajo el paraguas del fracaso escolar, son susceptibles de lecturas, interpretaciones, razonamientos, relaciones y efectos cuyo análisis y comprensión conciernen a la naturaleza y la producción de dicho fenómeno. Y, por lo demás, no solo comporta un tipo de lenguajes meramente descriptivos y denotativos, sino fuertemente cargados de connotaciones negativas, en ocasiones, estigmas - “has fracasado”, “eres un fracaso”-, y, en otras, fatalistas o irremediables -“las cosas son como son, no tienen arreglo”. Ya se trate de fracasos consumados o de situaciones en riesgo de llegar a ellos, tiene determinados efectos emocionales negativos sobre la autoestima, motivación y el concepto que de sí mismo construyen los sujetos, pudiendo llegar a socavar sus anhelos y planes de futuro, a la vez que poner en tela de juicio el valor de sus aptitudes y capacidades. De igual manera, afecta a las relaciones que el sujeto establece con su medio social, como en la relación con sus compañeros o amigos, debilitando su imagen social, y a nivel familiar, debilitando los lazos afectivos y de confianza (Martínez y Álvarez, 2005).

El concepto de fracaso escolar se suele relacionar con un rendimiento desfavorable del estudiante que desemboque en la repetición de curso, cuando el estudiante abandona los estudios sin conseguir el título de la educación obligatoria y cuando se constata la falta de capacidades para incluirse en la vida social y laboral (Kovacs, 2003). La repetición de curso se entiende como resultado de un rendimiento escolar en el que no se han alcanzado los aprendizajes mínimos establecidos para promocionar y se mide por las bajas calificaciones

que se consideran insuficientes para un adecuado progreso académico (Välijärvi y Sahlberg, 2008). El abandono de los estudiantes está relacionado con las experiencias negativas y las bajas calificaciones que conducen a la repetición (Red Eurydice, 2011) pero se manifiesta de diferentes formas. Son muchas las distintas “versiones” del absentismo: la falta de asistencia a una clase particular, a unas determinadas horas, ausentarse días completos, llegar tarde a clase, estar en el aula sin prestar atención, evitando la participación en el aula, el absentismo parcial, el absentismo a una clase particular, absentismo de días completos, llegar tarde a clase, estar en clase sin prestar atención o pasando desapercibido. Todas ellas conllevan un *desenganche* del estudiante de los procesos de la institución escolar que tiene que ver con la pérdida de sintonía entre los intereses del sujeto y la oferta del centro (González, 2006). En la interpretación del fracaso escolar como un déficit en la formación que dificulta la integración del sujeto en la sociedad se deben tener en cuenta factores que relacionan el centro escolar con la estructura social, económica y laboral en la que se inserta. Un progreso educativo deficiente supone la privación de experiencias de aprendizaje y la adquisición de capacidades que habilitan la integración del sujeto como ciudadano capaz de ejercer y defender sus deberes y derechos. La educación es un derecho que habilita el disfrute de otros derechos, inherentes al sujeto por su condición de ciudadano, como tener un puesto de trabajo, una vivienda, un sistema de seguridad social, sanitario y educativo de calidad, y la participación en el espacio público a través de las asociaciones, sindicatos y partidos políticos. Un sistema educativo que no asegure a los estudiantes la adquisición de las capacidades y competencias mínimas necesarias para integrarse en la sociedad teniendo en cuenta sus necesidades personales estará generando una situación de injusticia que sitúa al sujeto en una posición de vulnerabilidad social. Esta desigualdad de partida unida a otros factores implica una alta probabilidad de situarse en un modo de vida precario difícil de revertir (Standing, 2011).

No obstante el fracaso escolar no se produce en un momento determinado sino que se trata de un proceso paulatino que se construye a través de experiencias negativas, tanto en el plano académico como en el personal, dentro y fuera de los centros escolares,

alrededor de la figura del estudiante que finalmente lo sitúa en una posición de vulnerabilidad frente al contexto en el que vive. No existe un momento ni un espacio concreto donde comienzan a acumularse experiencias escolares negativas, pero desde la etapa de Infantil o Primaria pueden sucederse situaciones que propician el desencanche progresivo de la institución (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

Se suelen identificar dos ámbitos de acción del estudiante que explican el fracaso escolar. Por un lado, existe un punto de vista que entiende que el problema radica en el estudiante y en su contexto familiar y socioeconómico y cultural, y por una aproximación que mira hacia la escuela, la organización, la estructura y las dinámicas de trabajo (González, 2006, 2014, 2017). Vamos a intentar dar luz sobre el concepto de fracaso escolar integrando estas dos miradas, esto es, teniendo en cuenta que este se produce y se sanciona en los centros escolares, pero guarda relación con el conjunto de actores – estudiantes, profesores, familiares, otros profesionales –, estructuras, organismos y disposiciones legales relacionadas con el ámbito educativo, pero también con los ámbitos emocionales y sociales de la persona.

Cuando se habla de una situación de fracaso escolar se suele poner el foco de atención sobre la figura del estudiante, su familia y el entorno sociocultural que le rodea. De esta perspectiva el fracaso escolar se construye atendiendo al mérito individual, a las capacidades y esfuerzos, el interés y la motivación del estudiante pero también al ambiente familiar señalado como problemático que no propicia un ambiente para el estudio (González, 2014). Desde esta perspectiva la culpa del fracaso recae en la figura del estudiante siendo el único culpable, individualizando y privatizando las causas del fenómeno en quién tiene que sufrirlo o, de la misma forma, en su familia, desligando la responsabilidad de otro tipo de elementos como la escuela, la acción docente o la administración educativa (Escudero, 2005). Esta perspectiva guarda relación con la lógica mercantilista que penetra en los principios de la gestión escolar en España, sostenida sobre los principios de la libertad del individuo y la individualización del proceso de aprendizaje, ha influido en la configuración de los sistemas educativos penetrando en la

organización escolar, los procesos educativos, la gestión de los centros, en el lenguaje utilizado, como competencias o estándares, e implicando a las familias como consumidores de un producto del mercado educativo (Bernal y Lorenzo, 2013; Díez Gutiérrez, 2010).

De la misma manera se deben tener en cuenta los diferentes aspectos que influyen en la vida de los estudiantes como, por ejemplo, el cambio de un contexto educativo a otro – de primaria a secundaria – o con los cambios relacionados con el desarrollo madurativo que afecta al estudiante a nivel psicológico, social y emocional (Herrera, 2009). En esta etapa el estudiante va conformando el conjunto de ideas sobre el mundo que le rodea, definiendo sus intereses y descubriendo sus motivaciones. Las experiencias escolares negativas acumuladas influyen en la autoestima, el autoconcepto y la motivación, en el desarrollo personal y social del estudiante, esto es, en la formación de su carácter, su actitud ante las circunstancias de la vida, la comprensión del mundo, al crear sus redes sociales con su grupo de iguales, tan importantes en esta etapa, en su relación con su familia y los adultos que le rodean (Martínez y Álvarez, 2005). En la medida que los profesionales del centro escolar en su conjunto no sean capaces de adaptarse a las múltiples realidades experimentadas por los estudiantes, un número importante de estos se irán distanciando de los procesos escolares, perdiendo interés, disminuyendo el sentimiento de pertenencia y restando importancia al trabajo realizado en los centros y sus aulas. De la misma manera la familia, por su papel central como agente socializador, es un elemento sustancial en el desarrollo de la motivación y el interés por el aprendizaje donde diferentes aspectos como las expectativas puestas en el estudiante, el nivel sociocultural y económico, los recursos materiales que apoyan el aprendizaje o el nivel educativo de los padres se entienden como factores que manifestándose de manera negativa para el estudiante ayudan a la construcción de una situación de fracaso escolar (Martínez y Álvarez, 2005; Montilla, Cruz y Martín, 2011). Las bajas notas, la falta de interés por el contenido de las clases, la sensación de una falta de competencia para completar las actividades en relación al grupo, la falta de atención del equipo docente, la falta de apoyo de la familia o del grupo de iguales, sumado a los cambios psicológicos y

físicos, pueden ser factores que se encuentren en el origen de conducir al sujeto a una situación de fracaso escolar.

Sin merma de la influencia que el alumnado, las familias y otros factores sociales y comunitarios tienen en la construcción del fracaso escolar, conviene advertir que, a fin de cuentas, radica tanto en que determinados estudiantes no responden ni se ajustan al orden escolar establecido y sus exigencias como, al mismo tiempo, al hecho de que los centros, el currículo y la enseñanza no se ajustan a aquellos ni los tienen en cuenta como sería justo y deseable. El fracaso escolar no es un hecho natural sino socialmente construido, certificado y sancionado en y por los sistemas educativos, el orden escolar que representan y las relaciones que, en determinados contextos y tiempos, sostiene con una pluralidad de factores y dinámicas situadas en niveles macro, meso y micro (Escudero, 2005).

En lo macro, son relevantes determinadas variables y procesos políticos, sociales y culturales, las políticas y reformas adoptadas, tanto al establecer los marcos normativos (legislación) como el entramado de decisiones administrativas e institucionales a través de las cuales se ordenan y orientan los elementos del sistema escolar - etapas escolares, finalidades, contenidos, la redistribución social y personal de educación, la regulación y el control de la misma -. En lo meso, se destacan las variables relativas al funcionamiento de los centros escolares como organizaciones con elementos y espacios de trabajo estructurados formalmente, con profesionales que mantienen relaciones entre sí y con el resto de la comunidad, donde se llevan a procesos para la gestión, organización y planificación pedagógica y escolar según el perfil de cada profesional, y con una cultura particular conformada por la visión, valores, principios y creencias acerca de lo que se entiende por educación, métodos, planificación y gestión pedagógica. A nivel micro se otorga relevancia a las relaciones que se dan en el aula entre los estudiantes y el docente, a la calidad de los contenidos, la relación de los aprendizajes y la metodología de enseñanza con las necesidades, capacidades, motivaciones y conocimientos previos de los estudiantes, y la consideración de la realidad familiar, social y cultural en la que viven los estudiantes. Qué procesos y dinámicas pedagógicas se llevan a cabo en el aula, cuáles son

los contenidos que se presentan y trabajan en el aula o qué relaciones se establecen entre estudiantes y profesores; de qué manera afecta las relaciones docentes a la práctica pedagógica en el aula o cómo la cultura del centro influye en la concreción del currículo; y cómo afectan el nivel socioeconómico y cultural de las familias, o el contexto donde se inserta el centro o determinadas políticas educativas a la configuración de los procesos escolares, son algunos interrogantes que guían la búsqueda de respuestas para comprender el fracaso escolar desde la complejidad de las interrelaciones que se establecen entre los diferentes niveles (Escudero, 2013a).

La figura y el papel del profesor son elementos clave en la construcción del éxito o el fracaso. La posición singular en que se ubica en cada nivel de actuación le permiten adquirir una visión global del proceso educativo a la vez que es capaz identificar aquellos elementos interrelacionados que generan situaciones educativas más o menos favorables para el adecuado progreso educativo de los estudiantes y que puede utilizar a la hora de diseñar la práctica educativa con los estudiantes y en la toma de decisiones sobre la concreción del currículo junto con otros docentes.

El nivel micro en la construcción del fracaso es el aula donde se produce la experiencia educativa en torno a unos contenidos y las relaciones pedagógicas entre los actores que intervienen (Elmore, 2010). La forma de guiar y dirigir el proceso de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades, capacidades, conocimientos previos, deseos e inquietudes, la capacidad para establecer espacios de trabajo conjunto que favorezcan la generación de lazos afectivos entre estudiantes y la socialización de la experiencia educativa, y la presentación de contenidos motivadores, interesantes y que supongan un reto para los estudiantes son aspectos básicos sobre los que el profesorado tiene un amplio margen de decisión para desarrollar prácticas educativas que vayan en la línea de asegurar el éxito escolar para todos los estudiantes. A este respecto, González (2010) señala varias dimensiones e indicadores relevantes para implicar al alumnado en los centros y en el estudio. La primera es de carácter conductual: tiene que ver con la participación del estudiante en el aula y en el centro, si asiste regularmente a las clases, realiza las tareas escolares de manera positiva, asiste a actividades extraescolares, se implica en el trabajo

del aula, está motivo y se compromete. La segunda es afectiva: guarda relación con las emociones ligadas al estudio y la escuela, manifestándose en el grado en que el alumnado se siente identificado con el centro, valora de forma positiva la experiencia escolar tanto la relativa al trabajo que realiza como a las relaciones con otros estudiantes y el profesorado. La tercera, de carácter cognitivo, tiene que ver con la dedicación y la inversión psicológica del estudiante en el conocimiento y el aprendizaje, el interés y la motivación, esfuerzo por dominar contenidos, desarrollando en particular habilidades complejas de orden superior, capacidades de aprendizaje autónomo (aprender a aprender).

Lo que ocurre en el aula entre docentes y estudiantes se ve influido el nivel meso, esto es, por las relaciones profesionales en las estructuras de funcionamiento de los centros escolares. El modo en el que se organice el trabajo docente, las relaciones de colaboración, el intercambio de ideas, dudas y experiencias y el sentido de la reflexión y la crítica tendrá su influencia en el aula: en el rendimiento, motivación de los estudiantes, en la satisfacción y responsabilidad por el desempeño de la tarea, en la calidad de los contenidos y su relación con la realidad y el contexto de los estudiantes (Bolam et al., 2005; Lomos, Hofman y Bosker, 2011). El docente dirige su práctica pedagógica respaldada por el diseño del proceso de enseñanza, la selección de los contenidos de aprendizaje y los métodos de evaluación concretados en los espacios de relación y trabajo docente del centro. En última instancia, la institución escolar ratifica y sanciona el fracaso escolar (Escudero, 2005). Las decisiones tomadas en los IES están influidas por la cultura histórica que se ha originado fruto de los cambios en la regulación de la administración y organización escolar (Bolívar, 2013; Lorente, 2006). Un elemento sustancial en la formación de la cultura escolar de los IES es la organización del trabajo docente en Departamentos Didácticos separados por materias. Esto conlleva el desarrollo de una subcultura departamental centrada en la identidad profesional docente respecto de la materia compartida que influye en el funcionamiento, organización, la construcción del discurso escolar, los métodos de enseñanza, los contenidos de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, así como en procesos de cambio y renovación pedagógica (González,

2007; Lorente, 2006). Esta forma de organizar los IES favorece la comunicación entre docentes del mismo departamento pero origina una cultura de centro fragmentada que tiene su repercusión en el aula. De modo que la concreción del currículo, la organización del horario escolar o la formación del profesorado están condicionados, en parte, pero de manera predominante, por la materia de enseñanza (González, 2004). La práctica escolar se puede ver afectada cuando se supedita el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje de cada materia dejando de lado las necesidades de los estudiantes o se desarrolla una enseñanza fragmentada, con contenidos desconectados que no guardan relación entre asignaturas ni se parece a la realidad en la que viven los estudiantes.

A nivel macro, la vida escolar de los centros está influenciada por las decisiones que se toman desde las administraciones educativas que se reflejan en los documentos legislativos que ordenan la administración, gestión y organización escolar y pedagógica. Estas decisiones responden a un modelo de sociedad particular (Contreras, 2011) y a ideologías determinadas (Manzanares y Manzano-Soto, 2012) relacionadas con un modelo de desarrollo y visión nacional e internacional donde se hace necesaria una planificación que tenga en cuenta los retos a los que se enfrenta la sociedad en consonancia con las necesidades de los sujetos (Tedesco, 2011). Las decisiones sobre el contenido de las políticas educativas que se llevan a cabo, la forma de ponerlas en práctica, el enmarque del discurso que se realice y los recursos destinados para su materialización determinarán el contenido de los aprendizajes, cómo será adquiridos y quiénes serán los más beneficiados.

Caracterizar el fracaso escolar es una tarea compleja, llena de matices, con límites borrosos que tiene que ver con la ambigüedad con la que se emplea el término señalando fenómenos que guardan relación entre sí, como el absentismo o las bajas notas, pero que necesitan de interpretaciones más precisas (González, 2006) teniendo en cuenta los elementos significativos de cada fenómeno para evitar posibles razonamientos y conclusiones sesgadas y probablemente tendenciosas originadas por determinadas ideologías y creencias. Para el estudiante que lo sufre, el fracaso escolar se convierte en un estigma, una situación irreversible sin solución, influyendo en su vida persona,

relaciones y equilibrio emocional. El fracaso escolar no comienza en un lugar y en un momento concreto, ni tampoco es responsabilidad exclusiva del sujeto que lo experimenta o de quienes lo rodean. Se trata de un proceso de responsabilidades compartidas entre actores implicados de manera directa o indirecta en el progreso educativo de un sujeto que se genera a través de experiencias educativas y sociales contrarios a los fines educativos. La sombra del fracaso escolar se extiende más allá de los límites de participación en procesos educativos y escolares. Se relaciona de manera estrecha con efectos indeseables que afectan al desarrollo personal y social de los sujetos generando situaciones de exclusión social (Escudero, 2013a).

2.1 El fracaso escolar como exclusión social

Ya hemos apuntado que el fracaso escolar es un término de uso social y educativo frecuente, siendo en ocasiones entendido y valorado desde perspectivas, representaciones y juicios más vulgares y acríticos que conceptualmente rigurosos. A la hora de investigar sobre el mismo, es necesario hacer explícitos los supuestos teóricos subyacentes acerca de su naturaleza y dimensiones, así como sobre los contextos, factores y dinámicas que lo generan o previenen. Los límites, que son difíciles de establecer, entre sus diferentes acepciones llevan a sostener que en realidad se trata de una categoría borrosa (Escudero, 2005; Fernández-Macias, Antón, Braña y Muñoz De Bustillo, 2013). Ello comporta que el fracaso escolar esté ligado, además de a realidades que lo evidencian, a creencias subjetivas e interpretaciones de grupos y personas que comportan significados que, frecuentemente sesgados, así como obedecer a razonamientos simplistas a la hora de determinar su naturaleza múltiple y explicar por qué y cómo se produce (Río, 2013).

Las diferentes concepciones sobre el fracaso escolar dirigen la atención hacia determinadas variables o actores. El fracaso se puede entender de múltiples y distintas maneras: desde la perspectiva del individuo que no ha sido capaz de alcanzar unos contenidos mínimos una vez finalizada su escolarización que le permitan continuar sus estudios o integrarse social y laboralmente (Marchesi y Pérez, 2003); como una situación que no ha permitido al estudiante alcanzar unos contenidos mínimos (Martínez, 2012);

desde los datos oficiales de promoción y abandono escolar o de evaluaciones de rendimiento como PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a); desde los diferentes grados de abandono y fracaso escolar y las diferentes posibilidades que existen alrededor de la construcción del fracaso y sus efectos en la persona en relación a su contexto. Imaginemos, por ejemplo, un estudiante que abandona la escuela y consigue un puesto de trabajo que le permite vivir de manera digna, otro estudiante que ha conseguido superar los estudios pero repitiendo tantas veces como le ha permitido el sistema o un estudiante que habiendo conseguido altas cotas de rendimiento académico tarda un tiempo considerable en alcanzar un puesto de trabajo donde las condiciones son precarias. En cada uno de estos escenarios, ¿nos encontraríamos ante lo que se podría definir como una situación de fracaso escolar? (Fernández Enguita, 2011). Desde la perspectiva de la exclusión social, si el fin último de una educación de calidad es la inserción adecuada y exitosa del estudiante en la sociedad, cuando se produzca una situación de fracaso, nos encontramos ante un fracaso compartido por el estudiante y su contexto, el centro escolar, pero también por la sociedad que no ha podido darle cabida en el sistema (Fernández Enguita, 2011). El concepto de exclusión educativa se utiliza para hablar de la negación de la participación en el proceso educativo ya sea por causas familiares, sociales, personales, etc. (Hodgson, 1999).

Un informe sobre la situación de la exclusión/inclusión educativa en la República de Honduras (Kit, 2011) señala cinco dimensiones de la exclusión educativa agrupadas en dos bloques. El primero se refiere a decisiones sobre el acceso y la permanencia educativa en lo que las escuelas tienen escaso margen de actuación y que se concreta en tres dimensiones: la primera se refiere a la exclusión por la no participación en la Educación Infantil antes de asistir a la educación primaria, la segunda se refiere a la exclusión por la no participación en la Educación Primaria, acceso tardío o no permanencia en ella sin finalizar los estudios, la tercera se refiere a la exclusión total o parcial de la Educación Secundaria y a ninguno de sus cursos. Un segundo bloque tiene que ver con la progresión del alumnado por el sistema escolar, con dos dimensiones: la primera referida a la exclusión latente, potencial o silenciosa, dada por experiencias negativas en Primaria y el

riesgo de abandono, y la segunda a la exclusión del mismo signo en la educación secundaria, consistente en la acumulación de experiencias negativas, sean debidas a experiencias de fracaso previas o a la dificultad de superar los niveles establecidos en Secundaria.

El fracaso escolar es un fenómeno que afecta de manera directa a los estudiantes, pudiendo influir en sus expectativas de vida y derivar en la exclusión educativa y/o en una situación de exclusión social. Aunque la exclusión educativa puede conducir a la exclusión social no tiene por qué ser así en todos los casos. Una persona puede abandonar el centro escolar antes de obtener el título de ESO y conseguir un puesto de trabajo que le permita integrarse en la sociedad, mantener vínculos satisfactorios con la comunidad, participar de la cultura y desarrollarse como persona. En este caso, el sujeto no se encuentra en una situación de exclusión social, aunque haya renegado por completo de las instituciones escolares y su potencial. De este ejemplo surge la cuestión de la consideración del sujeto por las instituciones educativas y que no sea capaz de transmitir la importancia y el valor de una formación superior. No obstante, la tenencia de un puesto de trabajo o un título de educación superior no aseguran una integración adecuada en la sociedad.

El concepto de fracaso escolar alberga connotaciones negativas que señalan la falta de trabajo, esfuerzo o capacidad del estudiante como único responsable de su aprendizaje (Martínez, 2009). Los conceptos asociados a la idea de fracaso escolar caracterizan y sitúan al estudiante configurando el contexto escolar. La realidad social se crea por los sujetos a través de su interacción comunicativa (Habermas, 1989), por lo que el uso de conceptos asociados a determinados significados que representa una realidad negativa construye un discurso fatalista, creando estereotipos, estigmatizando al individuo, desvalorizando su participación en la escuela. Esto supone un tipo de discriminación discursiva (Rodolfo, 2009) a través de datos sobre su rendimiento deficiente respecto a la mayoría que puede llegar a producir una exclusión discursiva (Herzog, 2011), esto es, que un grupo de estudiantes va desapareciendo progresivamente del discurso utilizado para definir a la mayoría de estudiantes y que van quedando en posiciones secundarias, fuera del centro de atención de los procesos que se consideran normales.

Sin duda el fracaso escolar, la exclusión educativa y la exclusión social señalan realidades que se construyen compartiendo elementos comunes. El fracaso escolar puede tener repercusión en la inserción social de la persona y, a su vez, la exclusión social se encuentra en el origen de situaciones que pueden conducir a una situación de fracaso escolar (De Hann, 1999). La exclusión social y la exclusión educativa tienden a reforzarse mutuamente como se señala en un documento de la UNESCO: “los patrones de desigualdad y exclusión en la sociedad en general suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en la educación, y esta última, puede reforzar la exclusión social” (2012, p. 1).

Hernández (2010), Jiménez (2008), Jiménez, Luengo y Taberner (2009) y Subirats (2005) entre otros, caracterizan la exclusión social en términos que ayudan a comprender la naturaleza del fracaso escolar como una forma de exclusión. Estos autores señalan que la exclusión social es *multidimensional* y *multifactorial* en relación con la persona y la realidad en la que vive, las relaciones que establece, sus recursos económicos, capacidades o el apoyo de un núcleo familiar, que afecta a la dimensión laboral, económica, social, cultural o política. En la sociedad globalizada y, en particular, en el estado español, una persona no está excluida de la sociedad por no tener un puesto de trabajo que le confieran unos ingresos mínimos ya que existen otros medios de protección que mantienen a la persona relacionada, de alguna manera, con la sociedad (Camacho, 2014). La exclusión educativa sería uno de estos ámbitos y el fracaso escolar uno de los factores que pueden conducir a ambos tipos de exclusión como recoge Jiménez (2008) (Ver tabla 2). De aquí se deduce la *relatividad* de la exclusión social por los factores que intervienen en su construcción que dependen del contexto, esto es, la realidad donde se inserte la persona. La probabilidad de ocupar un espacio de exclusión social puede variar según las dimensiones de referencia y el momento de vida de la persona. Depende del lugar de residencia, las políticas que se lleven a cabo sobre empleo, sanidad o educación, los servicios sociales y de asistencia y la capacidad de las personas o los colectivos para acceder a ellos.

Ámbitos	Factores de exclusión	Factores de integración	Ejes de desigualdad social		
<i>Laboral</i>	-Desempleo -Subempleo -Temporalidad -Precariedad laboral -Falta de experiencia laboral -Sin cualificación laboral	-Empleo indefinido o fijo -Estabilidad en el empleo -Experiencia laboral -Cualificación laboral	Sexo	Edad	Etnia/procedencia o lugar de nacimiento
<i>Económico</i>	-Ingresos insuficientes -Carencia y/o dependencia de -Seguridad Social y prestaciones sociales -Ingresos irregulares (economía sumergida) -Carencia de ingresos -Endeudamiento -Consumismo	-Buen nivel de ingresos -Ingresos regulares -Diversas fuentes de ingresos -Cobertura de la Seguridad Social			
<i>Cultural</i>	-Pertenencia a minorías étnicas -Extranjería e inmigración -Pertenencia a grupos de “rechazo” (cultural y político) -Elementos de estigma	-Integración cultural -Perfiles culturales “aceptados” e integrados			
<i>Formativo</i>	-Barrera idiomática -Analfabetismo o baja instrucción -Analfabetismo tecnológico -Sin escolarización -Fracaso escolar -Abandono del sistema educativo sin titulación básica	-Conocimiento y dominio de lenguas extranjeras -Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas -Formación continua -Dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación			
<i>Sociosanitario</i>	-No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos -Adicciones y enfermedades relacionadas	-Cobertura de servicios sanitarios -Buen estado de salud, sin enfermedades ni adicciones, ni provocación de dependencia			

	-Enfermedades infecciosas -Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia				
<i>Espacial y habitativo</i>	-Carencia de vivienda particular -Dificultad para acceder a la vivienda -Vivienda con infraestructuras deficientes -Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento...) -Viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas -Entorno residencial decaído	-Vivienda propia -Vivienda con infraestructuras adecuadas -Domicilio en zonas de desarrollo cultural y social -Residencia en zonas de expansión			
<i>Personal</i>	-Variables “críticas” de edad y sexo (jóvenes y mujeres) -Minusvalías -Hándicaps personales -Alcoholismo, drogadicción, etc. -Antecedentes penales -Enfermedades -Violencia, malos tratos, etc. -Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas -Pesimismo, fatalismo -Exilio político, refugiados	-Capacidad e iniciativas personales -Cualidades personales valoradas socialmente -Buena salud -Motivaciones fuertes -Optimismo, voluntad de realización -Facilidad de trato			
<i>Social y relacional</i>	-Carencia y/o deterioro de vínculos familiares (conflictos o violencia intrafamiliar) -Debilidad de redes familiares (familias monoparentales) -Escasez, debilidad y/o carencia de redes sociales de apoyo -Aislamiento	-Apoyo familiar -Intensa red social, amistosa y de relaciones -Pertenencia a asociaciones -Integración territorial			
<i>Ciudadanía y participación</i>	-No acceso a la ciudadanía -Acceso restringido a la ciudadanía -Privación de derechos por proceso penal	-Participación de los derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar			

	-No participación política y social				

Tabla 2. Principales factores del equilibrio exclusión/integración. Fuente: Jiménez, 2008, p. 182.

La exclusión social es *estructural*, siendo un reflejo de la sociedad donde se reconoce. Responde a un orden social sustentado por grupos de poder en pos de su beneficio. No quiere decir que exista un entramado dirigido a que un grupo particular de personas fracasen, por ejemplo, en su etapa escolar, pero sí un conjunto de ideas sobre cómo se debe configurar una sociedad, la ubicación de cada persona en ella y las relaciones que guarda con otros y con su medio. Esto permite la creación de una estructura de relaciones que nos dirige hacia un sentido u otro como comunidad quedando definidos cuáles son los espacios y los límites de la integración/exclusión social.

De la misma manera se trata de un *proceso dinámico*, esto es, se construye en el tiempo y en diferentes espacios, alrededor de las personas o de determinados colectivos, pero no representa un estado o un acontecimiento fijo, sino que es susceptible de situarse a lo largo de un continuo de mayor o menor integración/exclusión. Frente a una visión dual de la sociedad (Tezanos, 1999), es decir, pensar en términos de estar incluido o excluido, dentro o fuera, la realidad se presenta más compleja y la exclusión o inclusión de un sujeto no se puede concebir como un único camino de ida y vuelta, ya que el camino que conduce a la exclusión en alguno de los ámbitos puede que no nos conduzca a la inclusión por la misma vía. Por ejemplo, el caso de una persona que haya perdido la relación con un grupo de amigos por culpa de perder su puesto de trabajo, no significa que al recuperar el puesto de trabajo vaya a mantener las mismas amistades. En este sentido, Juárez y Renés (1994) y Tezanos (2002) señalan tres zonas entre la integración y la exclusión: una zona de integración, donde la persona ocupa una posición estable en la sociedad, una zona de vulnerabilidad de incertidumbre e inestabilidad social, y una zona de exclusión o marginación, donde la persona se encuentra en una posición de desprotección y aislamiento social.

Es un fenómeno *resoluble* y *politizable*, no depende de factores naturales fuera del alcance de las personas y una situación de vulnerabilidad no tiene por qué desembocar de manera irremediable hacia una situación de exclusión. Una persona en situación de exclusión puede moverse hacia una situación de integración gracias al apoyo de una asistencia social y de salud, de su familia o amigos o de su comunidad de vecinos. La estructura en la que se define la exclusión social está formada por personas que, a través de sus acciones, construyen y legitiman modos de organizar la sociedad ya sea a un nivel macro, meso o micro (Raffo et al., 2007). La exclusión se convierte en un fenómeno *subjetivo* y *personal*, supone un conjunto de experiencias vitales que son percibidas de manera subjetiva y enfrentadas en consecuencia originando trayectorias de exclusión/integración diversas dependientes del contexto, de la posición que ocupen los actores y su relación con el medio.

La influencia que ejerce cada factor en cada momento de la vida de la persona en la construcción de una situación de exclusión social es difícil de determinar teniendo en cuenta la cantidad de factores que influyen en la construcción de la exclusión social en cada individuo y la complejidad con la que operan en cada momento de su vida. De entre todos los ámbitos donde se manifiestan diferentes contenidos y formas de exclusión, el de la educación es especialmente relevante en todo lo que afecta al desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas. Comprender el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión social nos invita a preguntarnos qué es aquello de lo que se excluye a las personas, de qué se les priva, a qué dejan de tener acceso cuando se encuentran en una situación de fracaso escolar (Escudero, 2005).

Desde un punto de vista ético, y teniendo en cuenta el enfoque de las capacidades y necesidades (Cough, 2007; Sen, 2000), una situación de fracaso escolar supone la negación de la posibilidad de desarrollar funciones vitales intrínsecamente valiosas que facultan al individuo para interaccionar con su mundo en la medida de sus posibilidades. Cada persona posee capacidades diferentes inherentes a su propia existencia que, debidamente potenciadas y desarrolladas, proporcionan, combinadas entre sí, la posibilidad de elegir y actuar con libertad en relación a su medio social (Nussbaum, 2011).

Un progreso escolar inadecuado, provocado por experiencias negativas de aprendizaje, puede tener una repercusión a largo plazo ya sea en una formación insuficiente que no le permita seguir formándose o incorporarse al mundo laboral, bien por la falta de un título o de las capacidades necesarias, bien por generarle sentimientos de rechazo a los centros formativos por la incapacidad de dar respuesta a sus necesidades vitales. El desarrollo de procesos de exclusión educativa suele coincidir con el periodo que va desde la adolescencia y la juventud a la adultez, cuando se forja su personalidad, carácter, actitudes e ideas sobre el mundo que se abre a su alrededor mientras gestiona las relaciones con su grupo de iguales, que varía con el tiempo, con sus familiares y con otros adultos donde se destaca el profesorado como un referente de guía y descubrimiento de su mundo.

Cuando un estudiante encadena resultados negativos o se tiene constancia de que no está adquiriendo los conocimientos y capacidades de manera similar al resto de sus compañeros, se le está negando la *igualdad de la enseñanza, de éxitos escolares y de resultados*, socavando el derecho fundamental de las personas a recibir una educación y asegurarse que esta sea de calidad, es decir, que permita adquirir las capacidades necesarias para cada momento de su vida en relación a su medio y a sus necesidades (Bolívar, 2012). Esto se traduce en un desarrollo educativo y personal deficiente que afecta a las distintas dimensiones de la persona, negando la adquisición de los bienes de una educación mínima, es decir, de las capacidades indispensables para poder integrarse en la sociedad en igualdad de condiciones y situándolo en una posición de vulnerabilidad, no sólo para conseguir un trabajo que le reporte los recursos necesarios para vivir, sino a la hora de reconocer, acceder y defender sus derechos y ejercer con responsabilidad sus deberes como ciudadano, establecer vínculos sociales con otras personas, valorar y disfrutar la cultura, ser capaz de gestionar las emociones y cultivar el cuidado de la salud.

La perspectiva de la exclusión social dirige nuestra atención hacia los derechos fundamentales e inherentes a la condición de ciudadano. Estos derechos permiten a la persona integrarse en la sociedad pero también a ser reconocido como tal. Volviendo al enfoque de las capacidades, desde la perspectiva de la exclusión social se distinguen las

capacidades que pueden potenciarse y desarrollarse en la persona las cuales le permiten la capacidad de actuar y elegir y las capacidades que la sociedad le permite desarrollar o poner en funcionamiento (Nussbaum, 2011). Ello plantea la pregunta, ¿cuáles son los derechos fundamentales de la ciudadanía que una sociedad debe proteger y facilitar su desarrollo? Si observamos la lista de capacidades y necesidades expuestas por Nussbaum y por Doyal y Gough (Gough, 2007) podemos apreciar la importancia de un proceso de formación del individuo para potenciar y alcanzar su desarrollo como ser humano y como miembro de una comunidad. Cualquier comunidad que anhele alcanzar una convivencia pacífica y perdurar en el tiempo debe sostenerse sobre el principio de la justicia social donde todas las personas puedan participar y sentirse reconocidas según necesidades, capacidades e intereses individuales. Es imposible poner en marcha los mecanismos que configuran una sociedad justa sin una población formada, capaz de interiorizar el valor de la solidaridad, la necesidad de un reparto equitativo de los recursos y la importancia de la participación política que constituya un gobierno en democracia.

El acceso a un puesto de trabajo digno, es decir, que provea a la persona de unas cotas de bienestar adecuadas al contexto social en el que vive, se complica por un proceso educativo deficiente en la educación obligatoria, ya que puede que no se hayan alcanzado de una forma adecuada conocimientos y capacidades indispensables para desenvolverse y adaptarse al medio social o no se haya obtenido una titulación que le permita acceder a un puesto de trabajo. El mundo globalizado de hoy, lleno de incertidumbre por los constantes cambios económicos y políticos, con grandes movimientos de personas entre países donde las culturas se difuminan, donde el conocimiento ya no es exclusivo de una serie de organizaciones, instituciones o personas particulares, e inmensas cantidades de datos por las que navegar entre nodos alrededor del mundo en cuestión de segundos y la tecnología, también cambiante, nos influye de modo relevante configurando nuestros modos de entender y actuar en la esfera social, política y económica. En ese contexto, la exclusión educativa, traducida en falta de interés y capacidades para continuar desarrollándose como persona tanto intelectual como moral y socialmente, es una de las privaciones más perjudiciales. El mundo que habitan las personas y por el cual deben

preocuparse ya no se reduce al ámbito local o nacional: las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales entre países influyen de manera recíproca en la vida de sus ciudadanos. La cantidad de información que recibimos se vuelve insustancial sin la capacidad de discriminar o desemboca en formas de ignorancia si no se convierte en conocimiento (Martínez, 2011). Y al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades al acceder al mercado laboral, la posibilidad de movilidad social y la capacidad de integrarse en la sociedad tienen que ver con una demanda cuyo carácter global va en aumento con el paso del tiempo requiriendo cotas de formación cada vez más especializadas, multidisciplinarias y con capacidad de adaptarse a nuevas necesidades que están por descubrir.

La falta de una educación mínima que integre al sujeto en su medio y le permita adaptarse de una manera efectiva a los cambios sociales reduce su capacidad para construir un proyecto de vida que refleje sus necesidades, intereses y anhelos en diferentes ámbitos, que permitan la realización personal. Si bien la idea de un proyecto de vida particular se configura en la interacción de la persona con su espacio, la escuela cobra un papel esencial en su desarrollo (Hernández, 2010) desde la enseñanza de habilidades y destrezas básicas de carácter técnico hasta saberes complejos y recónditos de cada materia pasando por la ampliación de miras más allá del mundo que circunscribe las acciones de las personas mostrando otras culturas, lenguas y modos de vida.

Este discurso excluyente se acompaña y se legitima mediante políticas educativas que apartan a los estudiantes del recorrido educativo ordinario con la justificación de ofrecer una educación adaptada a su ritmo, rendimientos y necesidades. Estas políticas se materializan en programas específicos en la etapa de Secundaria que separan a los estudiantes en itinerarios con un currículum diferente e impartido en espacios separados. Si bien estos programas han alcanzado logros considerables, de la misma forma han legitimado una visión individualista de la educación, donde el estudiante es el principal responsable de su aprendizaje, y poco inclusiva y justa, creando experiencias de aprendizajes distintas y negando la posibilidad de recibir una educación igual al resto de compañeros ocupando los mismos espacios (Escudero y Martínez, 2012).

De cualquier manera, los límites de la exclusión/inclusión se definen por las estructuras y relaciones sociales auspiciadas por políticas que obedecen a un conjunto de ideas sobre cómo debe configurarse la sociedad y quién puede ejercer y acceder a según qué privilegios o puestos de trabajo. No se trata de fuerzas naturales fuera del control de las personas sino de decisiones tomadas por grupos o personas que ejercen posiciones de control y poder en pos de sus propios intereses. Raffo et al. (2007) insisten en la presencia de una serie de estructuras sociales y económicas que tienden a normalizar la exclusión educativa, el fracaso y el éxito escolar e introducen un discurso que preconiza los principios neoliberales de organización y estructuración de los intercambios en la sociedad.

La necesidad de alcanzar una visión más dinámica del fracaso escolar que nos permita identificar los factores y actores que intervienen en su generación y desarrollo en cada momento y espacio del proceso educativo requiere comprender el fracaso desde la perspectiva del riesgo escolar.

3 Factores y dinámicas del riesgo escolar

La perspectiva del riesgo ha sido estudiada desde un punto de vista sociológico teniendo en cuenta diferentes áreas, elementos y factores (Tierney, 1999), avisándonos de la situación de vulnerabilidad en la que se puede encontrar un sujeto o un colectivo y la probabilidad de que este tenga de encontrarse en una situación de más o menos exclusión. Tezanos (2002) gradúa la probabilidad baja, media y alta de encontrarse en una situación de riesgo social mediante cuatro categorías: trabajo, ingresos, vivienda y relaciones/apoyos sociales (Ver tabla 3). La interrelación entre categorías y factores dificulta ver el peso de cada variable y la capacidad del resto para contrarrestar sus efectos en la construcción del riesgo social.

Riesgos	<i>Trabajo</i>	<i>Ingresos</i>	<i>Vivienda</i>	<i>Relaciones/apoyos sociales</i>
Bajos	Empleo estable	Riqueza, ingresos suficientes	Vivienda propia	Familia e integración satisfactoria en redes sociales
Medios	Trabajo precario y/o poco remunerado	Ingresos mínimos garantizados	Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento	Crisis familiares; redes sociales débiles Apoyos institucionales compensatorios
Altos	Exclusión del mercado de trabajo	Situación de pobreza	Infraviviendas, “sin techo”	-Aislamiento; rupturas sociales Carencia de apoyos institucionales
SUJETOS EXCLUIDOS				

Tabla 3. Los riesgos de la exclusión social. Fuente: Tezanos, 2002, p. 49.

El fracaso escolar desde la perspectiva de riesgo considera los factores que pueden conducir a los estudiantes a una situación de fracaso escolar bajo el paraguas de la probabilidad y la transitoriedad del proceso de enseñanza. Estos factores “ponen” a los estudiantes en una situación o contexto de riesgo permitiendo diferenciar entre una concepción más personalizada del riesgo, donde el alumno “es” de riesgo suponiendo un problema para el centro escolar, y una concepción más global y ecológica, donde el estudiante es un sujeto que desarrolla una serie de relaciones e intercambios en diferentes niveles y contextos y con diferentes actores (DiMaria, 2006). Existen diferencias entre una concepción situacional y provisional del riesgo –“estar en riesgo” – y otra que signifique algo constitutivo, ontológico –“ser de riesgo”. Mientras la segunda connota un juicio sutil o explícito que descalifica por esencia a los sujetos llevando consigo

profecías de auto-cumplimiento, la primera lo define como algo situacional, probable y, por ello, deja abierta la posibilidad de actuaciones por parte de los individuos y de otros agentes que pueden impedir su consumación definitiva (Escudero y González, 2013). Una mayor concurrencia de factores alrededor de un estudiante puede darnos una idea de hacia dónde puede evolucionar su desarrollo académico, social y personal, pero siempre existirá un espacio para resistirse y sobreponerse a estos factores de riesgo o para revertir una situación de riesgo o de fracaso en una situación de éxito escolar (Stepney, Elias y Epstein, 2015).

Los estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo escolar tienen más probabilidades de experimentar los efectos indeseables que de esta se deriven, materializados en la privación de determinados aprendizajes, relaciones y experiencias de aprendizajes valiosas (González y Escudero, 2013; Horn y Carroll, 1997). Estas situaciones de riesgo pueden tener su origen en el medio familiar, personal o escolar causando un bajo rendimiento, desequilibrios emocionales o relaciones desfavorables, aumentando la vulnerabilidad frente al proceso de aprendizaje y desarrollo (Jadue, 2002). Ello puede dar paso a la aparición de conductas de riesgo, como no asistir a determinadas clases, una actitud negativa frente al estudio o la negación de participar de determinados procesos de aprendizaje aun cuando el estudiante se encuentra en el aula que suponen barreras para el aprendizaje y el desarrollo educativo y social (Finn y Rock, 1997). Los estudiantes en riesgo suelen tener una serie de características en común, como el sexo, la edad, el nivel socioeconómico de las familias o el barrio donde viven o se inserta el centro escolar cuyo grado de influencia varía desarrollando diferentes grados de vulnerabilidad en cada caso (Slavin, Karweit y Madden, 1989).

Para comprender la complejidad del riesgo escolar se necesitan modelos teóricos que permitan integrar los diferentes factores, dimensiones y relaciones establecidas entre el estudiante y el medio que le rodea. La perspectiva ecológica, encuadrada dentro de la teoría de sistemas, nos permite situar al estudiante en un contexto determinado influido por una serie de niveles micro, meso y macro, que se producen en el tiempo, donde el individuo se encuentra en relación constante con el medio que le rodea operando una

serie de variables personales de carácter cognitivo y emocional (Bronfenbrenner, 1977; Gifre y Esteban, 2012). El modelo bio-ecológico permite poner el foco en la interacción del estudiante con su contexto inmediato - proceso próximo -, esto es, la interacción con los actores, acciones, símbolos, objetos y lenguajes y discursos más cercanos al sujeto en el espacio y en el tiempo relacionados con la construcción del fracaso escolar, el contexto más remoto, los objetivos a alcanzar, las características de la persona así como los cambios que se producen en el tiempo tanto en la persona y sus características, como en el contexto que le rodea (Bronfenbrenner, 1999). La construcción de una situación de riesgo viene establecida por el contexto pero también tiene una repercusión a nivel personal de carácter psicológico. El abandono escolar o un rendimiento educativo bajo tienen que ver con la manera en que el estudiante percibe la realidad que se manifiesta y con la que interactúa de manera cotidiana. El fracaso se manifiesta de tantas formas como sujetos pueden experimentarlo. Una respuesta adecuada al fracaso escolar habrá de sostenerse en una adecuada comprensión de su naturaleza, cómo se produce y cómo afecta a cada estudiante y a determinados colectivos sociales y escolares en determinadas circunstancias y contextos sociales y educativos.

Los factores de riesgo escolar se relacionan con el ámbito cultural, social y personal de los estudiantes. Se pueden identificar en las características personales de los estudiantes, en las relaciones con los actores que intervienen, así como el contexto, dinámicas, objetos, elementos, acciones, símbolos, lenguajes y discursos que influyen de manera directa o indirecta en el proceso educativo de los estudiantes aumentando la probabilidad de conducir al estudiante a una situación de riesgo escolar que pueda derivar en fracaso escolar. Fullana (1996) distingue, entre marcadores de riesgo, los factores donde el centro escolar no tiene una intervención directa como la familia, el contexto social o las relaciones de amistad de los estudiantes, y los factores de riesgo, donde el centro puede intervenir mediante acciones pedagógicas para revertir la probabilidad de fracaso escolar. Esta probabilidad de situarse en un estado de vulnerabilidad escolar depende del número de marcadores y factores de riesgo así como del grado de influencia sobre el estudiante. Desde la perspectiva de exclusión social y educativa, Hodgson (1999) señala los siguientes

factores: la posición socioeconómica, la pertenencia a una etnia o grupo social particular, el género, la familia, el contexto, la actitud, la selección que realizan las escuelas, la brecha entre los mejores y peores resultados, el currículum escolar, las cualificaciones obtenidas, el acceso a becas, la disminución del salario en jóvenes y el aumento de la brecha entre ricos y pobres. Desde una perspectiva multidimensional, Marchesi (2003) señala una serie de indicadores agrupados en seis niveles que recogen, de alguna forma, los elementos anteriores: la sociedad, la familia, el sistema educativo, el centro, el aula y el alumno (Ver tabla 4).

Sociedad	Contexto económico y social
Familia	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas
Sistema Educativo	Gasto público Formación e incentivación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro Docente	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación
Aula	Estilo de enseñanza Gestión del aula
Alumno	Interés Competencia Participación

Tabla 4. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar. Fuente: Marchesi, 2003, p. 14, adaptado de Marchesi y Pérez, 2003.

En la misma línea, teniendo en cuenta la importancia de las relaciones que se puedan dar entre los factores, Escudero y González (2013) proponen los siguientes: aspectos personales y sociales de los estudiantes, características familiares, influencia del grupo de iguales, características de la comunidad de residencia, y centro escolar.

Desde la perspectiva ecológica se dividen estos factores en niveles macro -contexto socioeconómico y cultural de las familias y las políticas educativas que enmarcan la acción en los centros-, meso -las decisiones tomadas en relación al currículo escolar y las relaciones mantenidas entre profesores- y micro -las dimensiones del proceso de enseñanza en el aula. Siguiendo a Calero, Choi y Waisgrais (2010), Fullana (1996) y Lozano (2003), cabe distinguir entre los marcadores de riesgo donde los profesionales del centro escolar tienen menos margen de actuación y aquellos factores de riesgo donde el centro escolar tiene una mayor capacidad para actuar e incidir para intentar contrarrestar sus efectos negativos sobre el desarrollo educativo de los estudiantes.

3.1 El contexto socio-económico y cultural de las familias, características personales de los estudiantes y políticas educativas.

En este apartado se incide en la importancia de factores que inciden en la construcción del fracaso escolar pero que tienen su origen fuera de los centros escolares. En el primer apartado se refiere a la importancia de la familia y el contexto socioeconómico así como a las características personales de los estudiantes. El segundo apartado se refiere a la influencia de las políticas educativas en la construcción de un modelo educativo y de sociedad.

3.1.1. El contexto socioeconómico y cultural de las familias y características personales de los estudiantes

El nivel social de las familias y el contexto que las rodea tiene una influencia quizás menos importante o directa, quizás no del todo determinante, en el rendimiento de los

estudiantes. Ruiz (2001) expone que se deben entender de manera conjunta los aspectos familiares que se refieren tanto a la estructura social, el nivel socioeconómico, la participación de los padres en el centro, como al clima familiar y la capacidad para motivar al alumno, ya que estos factores influyen globalmente en el rendimiento de los estudiantes en una compleja interacción de intercambios.

Estudios como el Informe Coleman en 1966 (Coleman et al., 1966), el Informe Plowden (Plowden Committee, 1967) o el proyecto de Jencks y sus colaboradores (Jencks et al., 1972), señalaron el contexto familiar como un factor clave determinante a la hora de comprender el rendimiento académico de los estudiantes en su paso por la educación escolar. Desde entonces se han llevado a cabo numerosas investigaciones relacionando el rendimiento de los estudiantes con el contexto y el nivel socioeconómico y cultural de las familias (Barca, Porto, Brenlla, Morán y Barca, 2007; Chaparro, González y Caso, 2016; Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett, 1982/1987; Espinoza, Castilla, González y Loyola, 2012; Nieto y Ramos, 2011; Schmit, Matthews, Smith y Robbins, 2013).

Kaufman, Bradbury y Owings (1992) encontraron los siguientes factores de riesgo independientes de características básicas como el sexo, la etnia o el estatus socioeconómico relacionados con la estructura, las características y las relaciones mantenidas en el núcleo familiar y con el entorno: familias con un sólo padre o madre, estudiantes que han cambiado varias veces de centro escolar, con padres que no se preocupaban por el progreso de su hijo/a y que no se involucraban en la vida del centro, y estudiantes que trabajaban poco en casa. Horn, Chen y Adelman (1998) y Horn y Carroll (1997), en una investigación sobre alumnado de Secundaria en situación de riesgo, distinguían los siguientes factores de riesgo: provenir de un entorno familiar con sólo un padre o madre, tener un hermano mayor que haya abandonado la Educación Secundaria, cambiar de escuela dos o más veces y provenir de una familia con un nivel socioeconómico bajo. Schmit, Matthews, Smith y Robbins (2013) encontraron como factores de riesgo el tener una madre adolescente, no tener familiares que hablen inglés, ser familia numerosa, una cualificación académica baja por parte de los padres, padres que no estén casados, padres en situación de desempleo y la movilidad de la residencia.

Barca, Porto, Brenlla, Morán y Barca (2007) concluyen que el rendimiento académico en la Educación Secundaria es más favorable cuando los estudiantes perciben la satisfacción de la familia en cuanto a los resultados positivos obtenidos, cuando la familia se implica en motivar al alumnado en la mejora de su aprendizaje y en participar en el centro escolar. Cabrera et al. (2009) observan que hay un rendimiento positivo de los estudiantes cuando la familia potencia el autodominio del alumno y este a su vez se adapta a cultura del centro. En el entorno universitario, Torres y Rodríguez (2006) señalan la importancia del apoyo familiar en el rendimiento de los estudiantes para completar sus carreras. En una revisión sobre estudios de carácter nacional e internacional, Robledo y García (2009) ratifican la importancia de las variables contextuales, educativas, culturales y socioeconómicas de las familias y su implicación en el centro escolar para la mejora del rendimiento académico en alumnos con dificultades de aprendizaje. Nieto y Ramos (2011) muestran que el desajuste del nivel educativo de los padres en relación a su puesto de trabajo influye en el rendimiento de los estudiantes, y que los estudiantes con padres sobre-educados – padres que tiene una cualificación de un nivel superior al requerido por su puesto de trabajo – presentan un rendimiento académico inferior en relación a aquellos alumnos con padres que mantienen un equilibrio entre su nivel de cualificación y su puesto de trabajo. Por el contrario, muestran que la infra-educación de los padres – cuando un progenitor tiene una titulación menor de la requerida en el puesto de trabajo – afecta en algunos casos y sólo si se da en el caso de las madres supone un rendimiento académico positivo.

Los problemas económicos o financieros, una situación de pobreza dentro de la familia o situarse en un nivel socioeconómico bajo son variables a tener en cuenta (Comisión Europea, 2014b; Thorngren, Downey y Nelson, 2006). El informe de Noviembre de 2013 del National Center for Childen in Poverty – NCCP – y del CLASPS – Policy Solutions That Work For Low Income People –, con datos de la población de Estados Unidos, - encuentra que la economía familiar es un primer factor de riesgo. Espinoza, Castilla, González y Loyola (2012) destacan que, en una situación económica de vulnerabilidad, las familias se ven incapaces de dar el apoyo necesario a estos estudiantes y proporcionar un clima de

aprendizaje en el hogar adecuado. Los últimos datos sobre este ámbito muestran un aumento de la pobreza infantil en España y en general de las familias (Cantó y Ayala, 2014) y que somos el cuarto país de la Unión Europea con más desigualdad infantil con un 36% de menores que viven en riesgo de exclusión social y donde la pobreza se concentra, sobre todo, en aquellas familias con más niños (González-Bueno y Bello, 2014). Esta situación de desigualdad que afecta a las familias y, por consiguiente, a las vidas de los estudiantes más jóvenes, se está normalizando dentro de los países que la sufren sin tener en cuenta los graves perjuicios para el desarrollo social, económico y vital del país y de su ciudadanía (Fanjul, Pérez y Segovia, 2016), ya que la pobreza infantil es signo de un país futuro más pobre y más desigual (González-Bueno y Bello, 2014).

El nivel sociocultural o la pertenecer a un colectivo determinado por el estatus social o la cultura minoritaria o étnica de pertenencia pueden convertirse, asimismo, en factores provocadores de exclusión educativa. Cabrera et al. (2009) observan que el capital cultural de las familias es el factor más determinante en el rendimiento académico. En 1982 se llevó a cabo una investigación en Australia donde se tenía en cuenta la importancia del contexto y la cultura familiar en la incidencia de la reproducción de las desigualdades sociales (Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett, 1982/1987). Kaufman, Bradbury y Owings (1992) observaron que el hecho de provenir de barrios urbanos bajos culturalmente hablando suponía un factor de riesgo. Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) señalan la importancia de la pertenencia de clase social a través de su estudio donde el 45% de los alumnos de clase trabajadora presenta un riesgo elevado de fracaso escolar frente al 23% de clase media. Un informe de la Comisión Europea (2015) señala que los estudiantes de contextos socioeconómicos deprimidos tienen un índice de participación menor en los procesos educativos del centro. Chaparro, González y Caso (2016) encuentran relación entre un perfil académico alto y un contexto socioeconómico y cultural alto y la implicación de la familia en el centro escolar, así como un perfil académico bajo se asocia a un nivel socioeconómico y cultura bajo y a una escasa implicación por parte de la familia en el centro escolar.

El nivel socioeconómico tiene consecuencias en la salud de los estudiantes (González-Bueno y Bello, 2014; Fanjul, Pérez y Segovia, 2016). En una investigación realizada en Cataluña, Mora (2010) destaca que cuanto menor era el estado anímico y de salud de los estudiantes, mayor es la predisposición a abandonar el centro escolar. En un estudio llevado a cabo en Guadalajara con estudiantes de entre 12 y 17 se vio que la ingesta de un desayuno completo estaba relacionada con un rendimiento académico alto (Fernández, Aguilar, Mateos y Martínez, 2008).

El informe de UNICEF sobre el bienestar de la infancia en España señala que la aparición de obesidad o sobrepeso entre los jóvenes de 2 a 17 años se mantiene estable con un 27,8% en 2011-2012, pero el porcentaje aumenta conforme desciende el nivel socioeconómico de las familias. Lo mismo ocurre con los jóvenes entre 11 y 18 que desayunan más de un vaso de leche o fruta cuyo porcentaje ha descendido de un 72,5% en 2006 hasta un 61,8% en el curso 2011-2012 y se encuentra un porcentaje alto de jóvenes que no desayunan conforme desciende el nivel socioeconómico de las familias (González-Bueno y Bello, 2014).

De las características personales que pueden afectar al rendimiento de los estudiantes se destacan la condición de inmigrante, el sexo y diversas características relativas a capacidades, intereses y motivaciones. Teniendo en cuenta el sexo, Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) documentan que los hombres tienen un 41% de posibilidades de fracaso frente al 29% de las mujeres en la edad de 15 años. Casquero y Navarro (2010) concluyen que las diferencias acusadas de fracaso escolar entre mujeres y varones se deben a factores sociales y familiares. En el caso de las mujeres destacan la nacionalidad del padre y el nivel educativo y la situación laboral de las madres mientras que en el caso de los varones se destaca la ocupación del padre y las posibilidades de alcanzar un puesto de trabajo. La investigación de la UNESCO (Valdés, 2008) en América Latina y el Caribe muestra cómo existen diferencias en los resultados entre niñas y niños según las materias y según el país.

La presencia de dificultades de aprendizaje manifestadas en la adquisición de habilidades básicas como la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas influyen de manera negativa en la motivación y en la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes de manera negativa (González-Pienda et al., 2000), así como en la aparición de problemas sociales, de conducta y emocionales (Kavale y Forness, 1996; Díez, 2009). La presencia de dificultades de aprendizaje especiales relacionadas con la capacidad auditiva, motora e intelectual, se relacionan con un rendimiento por debajo de las posibilidades del estudiante (Ramos y Huete, 2016). Es en la etapa de Secundaria donde más dificultades surgen en relación a la integración de los estudiantes y la permanencia en los centros por diversos factores (Huete, Sola y Lara, 2010) lo que puede derivar en una situación de fracaso escolar y la posterior exclusión educativa y laboral (Castro y Vilà, 2014).

La condición de inmigrante también repercute en el rendimiento académico de los estudiantes como muestra el informe de la Comisión Europea (2015). El bajo rendimiento de los estudiantes de familias de primera generación en el país es casi el doble de los estudiantes nacidos en el país y un poco más alto que los estudiantes de familias inmigrantes de segunda generación. Sánchez (2007) señala a este respecto que la concentración de inmigrantes en un mismo centro supone un rendimiento académico bajo para el propio alumnado inmigrante. Desde una perspectiva internacional, Calero y Escardíbul (2014) muestran que en Portugal, España e Italia, la concentración de inmigrantes tiene efectos negativos sobre el rendimiento de los estudiantes nacidos en el país de recepción, no siendo así en Grecia, aunque matizan que este bajo rendimiento en España se produce cuando existe una concentración de más del 30% de estudiantes. Estas cuestiones, que pueden surgir en torno al asunto de la inmigración, pueden tornarse en serios problemas susceptibles de pueden agravarse tanto en el plano académico como social y de convivencia en el centro escolar si no se destierran los posibles prejuicios que puedan surgir y deja de apostarse firmemente por el desarrollo de unos valores democráticos e inclusivos (Ortiz, 2012).

3.1.2 Políticas educativas

Las decisiones tomadas en materia de educación tienen lugar en un campo de fuerzas en tensión en lo que se refiere al contenido del currículo, la organización escolar, la promoción de los estudiantes o el modelo de itinerario (Aragón, Penfold y Sierra, 2014; Bolívar, 2013; Romero, 2014) ya que se relacionan con posiciones ideológicas determinadas (Díez Gutiérrez, 2014), influidas por instancias supranacionales que marcan las agendas nacionales a través de organizaciones como la UNESCO o la OCDE y propuestas como la Estrategia de Lisboa (Macedo, Araújo, Magalhães y Rocha, 2015; Saura y Luengo 2015b). Por la importancia que tienen en el desarrollo de un modelo educativo asociado a un modelo de sociedad, con repercusión en el ámbito cultural, artístico, de participación social, laboral y político, las políticas en materia de educación son un campo de disputa entre diferentes organizaciones, asociaciones y partidos políticos (Foro de Sevilla, 2013).

Cuando se habla de educación entre partidos políticos el discurso se dirige hacia la utilización del término como un objeto de lucha y disputa ideológica para imponer sus opciones partidarias en vez de tratar los temas acuciantes con la profundidad y el rigor que por su complejidad se merecen (Domingo y Martos, 2016; Montero, 2013). Un ejemplo de esta confrontación se observó en la aprobación de la última ley educativa española en vigor, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en sus siglas, LOMCE, sin el apoyo de una buena parte de la cámara del congreso y de organizaciones, asociaciones, sindicatos y figuras relevantes del ámbito educativo (Foro de Sevilla, 2013; Montero, 2013). Con los recortes en educación por la llegada de la crisis, que afectaron a todos los niveles educativos, se produjo una reacción de movimientos sociales, entre los que destaca la Marea Verde formada por profesores de todos los niveles, estudiantes y familias (Giró y Cabello, 2014), reclamando una educación de calidad en términos de equidad e inclusión, capaz de luchar contra el fracaso escolar y evitar la segregación de estudiantes a través de una educación más personalizada. La LOMCE desarrolla un discurso a favor de la mejora de la calidad educativa a través de la inclusión, la no discriminación, centrado en el desarrollo del talento del alumnado, etc.

que se contradice cuando se pone en práctica al dar lugar a un sistema educativo de carácter mercantilista, segregador, con un currículum simplificado, fragmentado, que refuerza las materias instrumentales, basado en la lógica empresarial y en principios neoliberales (Díez Gutiérrez, 2014; Bolívar, 2013; Escudero, 2013b; Escabosa, Pérez y Santaflorientina, 2013; Gayán, 2013).

Las políticas educativas a nivel estatal estructuran y organizan las relaciones educativas entre los diferentes actores estableciendo un orden escolar en relación a la ideología que subyace. Las medidas que se pueden tomar contra el fracaso escolar o para la mejora de la calidad de la enseñanza pueden esconder otros objetivos que legitimen un modelo educativo determinado que guarde los intereses de un grupo social específico determinando qué estudiantes tienen acceso a determinados espacios, aprendizajes, recursos y apoyos, como las medidas de apoyo educativo fuera del sistema ordinario o la separación en itinerarios. Mena, Fernández Enguita y Riviere (2010) señalan que los programas como la Educación Compensatoria, medidas como las Adaptaciones Curriculares Significativas o encuadrar a los estudiantes dentro de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) no logran reducir el fracaso escolar, salvo los Programas de Diversificación Curricular. Del mismo modo, Edel (2003) señala que estos programas no van en la línea de alcanzar una educación de calidad. Escudero y Martínez (2012) constatan, de una parte, logros que no se podrían haber alcanzado sin la aplicación de estas medidas, pero que, por otra, han ido acompañadas de una disminución del valor curricular de los contenidos provistos y trabajados, así como de los aprendizajes evaluados y, al mismo tiempo, han contribuido a un reforzamiento de la perspectiva individualista de la educación según la cual es el estudiante el principal responsable de su fracaso, socavando los principios de equidad y calidad en educación.

La repetición, entendida como una solución ante un progreso escolar insuficiente (Torres, 1995) para que los estudiantes puedan alcanzar los niveles que se consideran deseables para su curso académico, es mantenida en el currículum educativo a nivel estatal a pesar de los datos que señalan que estamos ante una medida que no influye en la mejora del rendimiento de los estudiantes, pudiendo afectar de manera negativa, de manera que,

además de resultar un posible factor de fracaso escolar, supone una medida muy costosa (Benito, 2007; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Roca, 2010); en realidad, puede operar como un mecanismo que promueve la deserción de aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo (Hughes, Cao, West, Smith, Cerda, 2017) atentando, con ello, contra la equidad del sistema educativo (OCDE, 2014).

Por otro lado, la separación temprana de los estudiantes en itinerarios formativos tiene un carácter segregador que no repercute en la mejora de la calidad de la educación que ocurre en las aulas (González, 2002). Bonal, Castejón, Zancajo y Castel (2015) observan que en los sistemas educativos que separan a los estudiantes de manera más temprana en itinerarios educativos diferentes existe una mayor diferencia entre los resultados más bajos y más altos, tomando en consideración además las desigualdades sociales. Por su parte, Macedo, Araújo, Magalhães y Rocha (2015) señalan que en estos sistemas educativos prevalece una idea de la mejora educativa como competitividad, lo que significa poner un criterio mercantil por delante de una educación de calidad justa e inclusiva.

Las políticas en materia de educación no pueden centrar la atención únicamente en lo que atañe al interior de los centros escolares. Para asegurar la provisión de una educación de calidad donde todos puedan participar y aprovecharla al máximo es necesario que las políticas educativas vayan acompañadas de políticas sociales que puedan compensar las posibles diferencias sociales y personales de estudiantes y familias relacionadas con el contexto sociocultural y económico, la cuestión de género, la brecha digital, el contexto del barrio y su localización respecto al centro escolar (Foro de Sevilla, 2013).

3.2 Factores generadores y protectores del riesgo escolar en los centros y las aulas del sistema educativo

En este apartado se muestra la importancia de factores y dinámicas situadas en los centros educativos, todas ellas influyentes en la construcción, certificación y sanción del éxito o el fracaso escolar. En un primer punto se hace referencia al currículo escolar, poniendo un acento singular en su desarrollo y teniendo en cuenta el currículo oficial establecido por la administración, por parte de los departamentos didácticos y el

profesorado de los IES. En el segundo, tras caracterizar dimensiones relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ofrece una consideración propia de los patrones de atribución que los docentes y los estudiantes utilizan al explicar el logro o no de los aprendizajes escolares. En el tercero se destaca la importancia de las relaciones entre el profesorado, vistas desde la perspectiva de las comunidades profesionales de aprendizaje.

3.2.1 Currículo escolar

Una buena parte de los discursos sobre el fracaso sostienen que el currículo escolar es un factor clave: constituye el marco oficial y normativo que selecciona y organiza la cultura escolar considerada valiosa en determinadas etapas educativas, establece las condiciones y estrategias de la enseñanza-aprendizaje y, asimismo, el conjunto de criterios que conforman y definen el progreso y el logro que es sancionado como adecuado o insuficiente (Perrenoud, 1996).

Cuando se habla sobre la configuración del currículo escolar (finalidades, contenidos, metodología, evaluación), hay que tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales que suelen ser objeto de debate y discusión: la función social de la educación, la selección, caracterización y organización de la cultura escolar y los aprendizajes escolares, la función de los estándares y la evaluación del rendimiento del alumnado y la reforma del currículo (Coll y Martín, 2006):

- Función social de la educación: Se refiere a la función que la escuela desempeña dentro del sistema social, económico, político y cultural de cada sociedad. Para ello hay que tener en cuenta las necesidades laborales de la población según el mercado de trabajo y el desarrollo personal de cada sujeto, las particularidades de cada cultura dentro de un contexto global y la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos que no sea excluyente evitando generar situaciones de riesgo escolar que puedan desembocar en situaciones de exclusión educativa y social.
- La selección, caracterización y organización de los aprendizajes: Se refiere a la selección de los aprendizajes mínimos y las competencias imprescindibles que todo sujeto debe adquirir para incluirse en la sociedad y a la organización de las

asignaturas, los espacios y los tiempos escolares para el desarrollo adecuado del currículo.

- La función de los estándares y la evaluación de rendimiento: Se refiere al debate entre la pertinencia o no de los estándares y la forma de evaluar el rendimiento de los estudiantes en el aula. Algunos autores sostienen que los estándares son una forma de control y rendimiento de cuentas que individualiza, disciplina y normaliza el proceso de enseñanza, legitimando un tipo de conocimientos y capacidades sobre otros. Se trata de un mecanismo de evaluación gerencialista, propio de la gestión empresarial y de la cultura de la *performatividad* (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013; Saura y Luengo, 2015a). Otros autores ven los estándares como una oportunidad para mejorar la planificación de la enseñanza, la selección de los conocimientos y capacidades de aprendizaje, la organización del currículo y la rendición de cuentas y evaluación (Griffith, 2006; Tamassia, 2006).
- Diseño, planificación y gestión de la reforma curricular: Se refiere a la organización de los mecanismos que van a permitir el desarrollo de la práctica educativa, esto es, de qué manera se van a organizar los docentes, cuáles son los órganos de gobierno de los centros escolares, si existe una mayor o menor autonomía, una gestión más o menos centralizada, etc. (Bolívar, 2013b).

La forma en la que se organice el currículo, así como los recursos con los que se cuente para llevarlo a cabo, son expresiones del modelo educativo que se pretende desarrollar, sus presupuestos sociales, culturales y políticos, y la redistribución social del mismo a través de una malla de decisiones tomadas en niveles macro, meso y micro. En el caso de España, la actual reforma en curso propiciada por la LOMCE (2013), es el marco normativo que regula el currículo nacional, concretamente en la ESO, y está organizado en torno a los siguientes temas:

- Objetivos: Son los aprendizajes que los estudiantes han alcanzado al finalizar el periodo establecido. Se formulan en relación las capacidades que deben desarrollar los estudiantes por medio del proceso de enseñanza (Arjona, 2010).

- Competencias básicas: Son las capacidades que se deben aplicar en el proceso de enseñanza de manera integrada.
- Contenidos de aprendizaje: Son el conjunto de conocimientos y habilidades que los estudiantes deben poner en práctica para alcanzar las capacidades y los objetivos propuestos (Decreto 40/2015).
- Metodología didáctica: Son el conjunto de métodos, técnicas, estrategias y acciones llevadas a cabo para poner en práctica el proceso de enseñanza a través de las cuáles los estudiantes trabajan los contenidos.
- Estándares de aprendizaje evaluables: Se trata de la especificación de los criterios de evaluación que concretan los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Decreto 40/2015).
- Criterios de evaluación del grado de adquisición de los aprendizajes: Se trata del grado en el que se han alcanzado los aprendizajes por parte de los estudiantes (Arjona, 2010).

Un elemento importante del currículum escolar señalado por Arjona (2010) son las adaptaciones a la diversidad. Si bien no se señala como un apartado propio del currículum si es necesario tenerlo en cuenta dentro del conjunto de la planificación puesto que las adaptaciones curriculares se contemplan como una medida a desarrollar en el caso de que los estudiantes requirieran de atención particular por sus características y necesidades personales.

Estos elementos son definidos por el Gobierno con el fin de asegurar una formación común y válida en todas las regiones a través del Real Decreto 1105/2014. Cada una de las Comunidades Autónomas cuenta con determinados márgenes de decisión a la hora de definir y reconstruir el currículum marco teniendo en cuenta sus propias opciones educativas y necesidades sociales, culturales y educativas. En el caso de Castilla La Mancha se adapta el currículum oficial a través del Decreto 40/2015 configurando un mismo currículum autonómico y oficial para las cinco provincias que constituyen la comunidad autónoma.

A su vez, cada uno de los IES tiene la capacidad de reelaborar y adaptar el currículo a las necesidades y particularidades de cada organización y comunidad en la cual se inserta, aunque sin poner en cuestión los elementos vertebrales del currículo nacional y autonómico. Un currículum encorsetado en la adquisición de estándares, competencias y objetivos deja un margen estrecho para configurar otro tipo de currículo adaptado a las necesidades de la comunidad educativas y los estudiantes.

Desde la perspectiva del sistema mundial, Astiz (2014) señala dos temas centrales relacionados con el desarrollo del currículo a nivel nacional. El primero guarda relación con los cambios que puedan darse por la influencia de la globalización dentro de cada estado. El segundo tiene que ver con la tensión que se produce entre el desarrollo de contenidos que conjuguen la necesidad de formar ciudadanos cosmopolitas y con una visión universal mientras que se afianza la cultura y el sentido de nación. Organismos supranacionales como, por ejemplo, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo o la OCDE, que realizan la evaluación TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA, respectivamente, influyen en el desarrollo de los currículos nacionales (Francesc, 2012). La perspectiva del sistema mundial permite explicar cómo las transformaciones en materia de educación en diferentes países han supuesto un movimiento hacia el desarrollo de estándares de aprendizaje que buscan la adquisición de habilidades generales e instrumentales, que permitan una medición más exacta del rendimiento de los estudiantes, y que buscan el desarrollo del conocimiento basado en el aprendizaje mediante la experiencia social en la línea del discurso neoliberal (Priestley, 2011; Rata, 2012; Saura y Luengo, 2015b; Young, 2010).

La estructura del currículo de Secundaria en España obedece a un modelo por contenidos, la selección de aprendizajes más importantes de la sociedad que deben ser transmitidos, y productos, los aprendizajes alcanzados que deben tener una finalidad práctica, en detrimento de un currículo centrado en el desarrollo de cada estudiante teniendo en cuenta las capacidades, potencialidades y motivaciones con las que viene al aula. Un currículo por productos o contenidos centra su atención en sí han sido alcanzados los

objetivos previstos, esto es, la valoración final del rendimiento del estudiante, en vez de centrarse en el desarrollo continuo del estudiante observando el desempeño constante en la tarea de aprendizaje. El proceso educativo se evalúa teniendo en cuenta los resultados finales sin tener en cuenta el proceso de desarrollo experimentado por el estudiante (Kelly, 2004). La búsqueda de indicadores comunes para los diferentes países que miden el fracaso y el éxito escolar refuerzan el discurso de la necesidad de currículos diseñados en base a aprendizajes medibles y estandarizados que permitan un mayor control por parte de los gobiernos, por una parte, y un mayor autogobierno por parte del profesorado que acomete la evaluación de su práctica en función de los resultados de los estudiante en competición con el resto de compañeros afectando al profesionalismo e identidad docente (Saura y Luengo, 2015a).

La selección de los contenidos del currículo responderá a un orden escolar determinado (Escudero, González y Martínez, 2009) basado en una ideología determinada (Kelly, 2004). La LOMCE se desarrolla sobre una ideología neoliberal y neoconservadora caracterizada por la mercantilización del proceso educativo por la competencia basada en indicadores de rendimiento académico que, por un lado, permiten la medición del rendimiento para su comparación en un mercado educativo donde familias y estudiantes pueden elegir libremente y, por otro, permiten un mayor control por parte del gobierno sobre los contenido reforzando determinadas materias como matemáticas, lengua o ciencias (Saura y Luengo, 2015b).

El bagaje de conocimientos, habilidades y capacidades que han de alcanzar los estudiantes en los centros escolares ha de responder al valor humano, cultural y social de la educación, al contexto socioeconómico y cultural de cada comunidad sin perder de vista el desarrollo de una serie de valores morales que desarrollen el sentido de ciudadanía desde una perspectiva global, propia del mundo interconectado en el que vivimos, y local, valorando y respetando el trabajo y el desarrollo de las personas con las que convivimos (UNESCO, 2015). El enfoque de las capacidades desarrollador por Martha Nussbaum y Amartya Sen ofrece un marco desde el que pensar cuáles son las competencias básicas

que todo ciudadano debe adquirir para insertarse en la sociedad. Martha Nussbaum propone el siguiente conjunto de capacidades (Nussbaum, 2011):

- Vivir el tiempo necesario para tener una vida digna sin morir prematuramente.
- Gozar de buena salud corporal sin carencias nutritivas y sin estar expuestos a las inclemencias del tiempo.
- Tener la capacidad de moverse libremente de un sitio a otro sin que la integridad física se vea vulnerada de alguna manera ya sea a través de una agresión física o sexual.
- Ser capaces de imaginar, pensar y razonar gracias a una educación que permite el cultivo de la mente y el desarrollo de estrategias para mantenerse informado, la adquisición de estrategias para expresar los sentimientos y los pensamientos y el gusto por la participación en eventos culturales, y expresarse de manera libre y autónoma.
- Establecer vínculos emocionales con cosas, otras personas o seres vivos sin miedo ni ansiedad.
- Reflexionar de manera crítica sobre lo que significa el bien y aplicar los resultados a la planificación de la vida.
- Ser capaces de vivir con otros seres humanos donde se respeten nuestros derechos y se reconozca la dignidad intrínseca a todo ser humano sin sufrir humillación o discriminación de cualquier tipo.
- Vivir en armonía y respeto con otras especies animales y vegetales y la naturaleza que nos rodea.
- Desarrollar la capacidad para jugar, reír y realizar actividades de ocio de manera individual o en grupo.
- Controlar el mundo que nos rodea siendo capaces de poseer objetos materiales y participando de las decisiones políticas que atañen a la comunidad inmediata.

Utilizando el marco del Informe Delors et al. (1996), Scott (2015a) señala los siguientes aprendizajes básicos para una educación que mire hacia el futuro recogiendo parte de los principios de Nussbaum:

- Aprender a conocer: Los contenidos no son conceptos y habilidades que se puedan aprender de manera lineal y fragmentada sino que deben suponer un cuerpo de conocimientos y capacidades que se trabajen mediante la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos. Ello debe permitir la adquisición de aprendizajes globales e integrados a través de la reflexión crítica, el trabajo colaborativo, la cooperación y el desarrollo de habilidades complejas que permitan a los estudiantes hacer frente a situaciones del mundo real en cualquier contexto y momento, adaptándose con eficacia a las condiciones cambiantes del contexto (Scott, 2015b). De la misma manera, se hace imprescindible introducir contenidos que permitan un conocimiento básico sobre temas financieros y de índole económica, que favorezcan el desarrollo de valores cívicos y democráticos, sobre el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad del planeta y sobre el cuidado de la salud física y mental que cubran las necesidades de la población.
- Aprender a hacer: Los contenidos de aprendizaje tienen que estar vinculados a su aplicación en el mundo real en el que viven los estudiantes a través de un aprendizaje activo en el aula que desarrolle capacidades y habilidades tales como: un pensamiento crítico ante el mundo que le rodea, la búsqueda de información y su posterior análisis y síntesis, la lectura y evaluación de datos numéricos, el desarrollo de competencias digitales y del uso de las nuevas tecnologías, la resolución de problemas con múltiples soluciones de carácter complejo, el desarrollo de la creatividad y la innovación aplicada a cualquier ámbito, la escucha activa y la comunicación constructiva, la colaboración y cooperación, la reflexión conjunta, la capacidad de argumentar y razonar, así como de expresar de una manera clara y coherente opiniones, ideas y deliberaciones desde una lógica y un punto de vista particular.

- Aprender a ser: La escuela debe preparar para una sociedad capaz de vivir en paz basada en la diversidad social, cultural y política. Cada persona tiene que afirmar su individualidad desde el respeto y la tolerancia al resto de la ciudadanía. Es necesario una educación que permita vivir la democracia al tiempo que se enseñan las estrategias y mecanismos que la hacen posible, así como aprender el valor de la misma para alcanzar sociedades que puedan vivir en paz (Bolívar, 2016). Aprender a vivir en la sociedad global requiere de capacidades como la adaptabilidad y flexibilidad a los cambios sociales y personales, a los problemas medio ambientales, a los nuevos contextos, relaciones y situaciones laborales, tanto como la capacidad para reflexionar sobre el lugar que se ocupa en cada momento, considerando las fortalezas y debilidades que poseemos.
- Aprender a vivir juntos: La puesta en marcha de estrategias de trabajo cooperativo, colaborativo y compartido es indispensable para el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes interiorizar el valor de trabajar y desarrollar proyectos de manera compartida no sólo en el puesto de trabajo, sino en la comunidad de vecinos, asociaciones u organizaciones de cualquier tipo. Es necesario aprender a valorar la diversidad de capacidades, intereses y culturas para impulsar procesos de aprendizaje colegiado que permitan dar respuestas conjuntas a los problemas de la vida real. Es imprescindible cultivar una ética de la comunidad y del cuidado para que todas las personas se sientan integradas, vean defendida su dignidad y sientan que se escucha su voz favoreciendo la libre participación y el desarrollo de cada sujeto (Escudero, 2006).

Estos aprendizajes mínimos se sintetizan en las competencias básicas que permiten dar respuestas a las necesidades educativas, formativas y laborales de las sociedades del siglo XXI (Bolívar, 2008). En el caso del currículo español las ocho competencias clave son las siguientes como indica la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

En Castilla La Mancha, cada una de estas competencias se acompañan, en el marco de la actual LOMCE 2013, de una serie de indicadores de evaluación aplicados a establecer el nivel de rendimiento de los estudiantes como puede observarse en el anexo de la Resolución de 11/03/2015 de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional.

Diseñar la práctica educativa a partir de las competencias supone una oportunidad para cambiar las formas tradicionales de organización del currículo, en el supuesto de que aquellas se tomen en consideración no tanto para definir solo resultados o desempeños, sino, más bien, una familia o conjunto de saberes cuya movilización conlleve que los sujetos comprendan y respondan, de una forma integral, a situaciones y problemas de la vida cotidiana (Perrenoud, 2008). Ello habría de implicar una visión y práctica curricular acorde con una perspectiva integral e interdisciplinar. Bolívar (2008) señala, en ese sentido, las posibilidades de las competencias:

- Permiten integrar los contenidos de aprendizaje en relación a qué se va a hacer y el contexto en el que se va a desempeñar la tarea por lo que es necesario pensar en las capacidades, conocimientos y habilidades que se van a activar para desempeñar la tarea.
- Los aprendizajes adquiridos podrán transferirse y aplicarse en situaciones con elementos similares en diferentes ámbitos de actuación.
- Es necesario el desarrollo de las competencias en diversos contextos de aprendizaje que implica diferentes escenarios, personas, recursos y relaciones establecidas, generando situaciones de aprendizaje nuevas en cada momento.
- Permite buscar nuevas formas de evaluación que no se basen en la memorización

de conceptos y busquen la construcción del conocimiento a través del desempeño del alumnado en la tarea.

- La figura del docente se tiene que reinventar para ser un facilitador y guía del aprendizaje de los alumnos fomentando la participación activa a través del diseño de situaciones de aprendizaje.

Los aprendizajes alcanzados por los estudiantes dependerán de la experiencia pedagógica percibida. Cada estudiante percibirá el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera distinta lo que dificultará una transmisión exacta de los aprendizajes plasmados en el currículum formal, esto es, en las unidades didácticas. El currículum real, lo que se trabaja en el aula, las experiencias que originan el aprendizaje en los estudiantes, dependen de las intenciones o resistencias de éstos, de las relaciones pedagógicas, de la manera de comprender e interiorizar los contenidos de aprendizaje, que será diferente en cada alumno. La asimilación e incorporación a las estructuras mentales de los estudiantes de una serie de ideas sobre un orden cultural, social y moral se consigue a través de lo que se denomina el *currículum oculto*: el conjunto de aprendizajes implícitos en la práctica pedagógica que moldean y construyen una serie de categorías, modelos y esquemas de pensamiento. Son valores, pero también maneras de trabajar, de relacionarse, de compartir, de actuar en el aula que van creando hábitos – *habitus* –, costumbres y rutinas que originan una cultura escolar determinada cuyos principios y esquemas de actuación amplían su potencial de influencia más allá de los actores y espacios de los centros escolares (Perrenoud, 1996).

Esos modelos y esquemas de pensamiento, sin embargo, no se reproducen de manera automática. Como se ha dicho, el aprendizaje de los estudiantes depende de procesos para interiorizar y aceptar la realidad. En todo proceso de socialización, como la educación, se originan situaciones de conflicto social entre los sujetos en la pugna por imponer su sistema de creencias. Cuando tiene lugar un conflicto, se originan situaciones sociales que no estaban definidas y que requieren nuevas estrategias para poder ser interpretadas (Apple, 2008/1979). El currículum es un campo donde pugnan diferentes

formas de comprender y construir la realidad, tanto a la hora de seleccionar los contenidos y la metodología como en el momento de ponerlo en práctica: desde el sentido común basado en las experiencias personales de cada sujeto que participa, hasta el conocimiento academicista más perspicaz. La construcción de los aprendizajes debe guardar un hábil equilibrio entre el desarrollo de contenidos provenientes de la experiencia humana con aquellos que nos permiten reflexionar sobre los supuestos de la vida que se dan por sentados (Romero, 2014).

Por otro lado, el desarrollo de un conocimiento que sólo se basa en la experiencia puede reducir el alcance y la comprensión de la realidad del sujeto evitando que desarrolle habilidad y capacidades que le permitan enfrentarse a situaciones reales fuera del espacio donde ha adquirido los aprendizajes. El desarrollo de currículos en base a contenidos que buscan alcanzar contenidos contruidos desde la práctica y experiencia social puede estar dejando de lado un tipo de conocimiento científico que permita comprender la realidad fuera de los límites del espacio cultural y social donde se han adquirido los aprendizajes (Rata, 2012). De la misma manera, la generalización de los aprendizajes que tienen que alcanzar los estudiantes conduce al desarrollo de habilidades suaves e instrumentales, relacionadas con el lugar de trabajo, en detrimento de aquellas que permiten un conocimiento profundo y reflexivo que permita una implicación crítica con la realidad (Priestley, 2011; Young, 2010).

La estructura del currículo influye en el desarrollo de los aprendizajes. En el caso de Secundaria, la configuración del currículo en materias, el estrecho margen de adaptación de los aprendizajes que tienen que alcanzar los estudiantes marcados por los objetivos, las competencias y los estándares, y la necesidad de rendir cuentas de los logros alcanzados con el fin de comparar resultados a nivel nacional e internacional, dificultan el desarrollo de un currículo que se pueda adaptar a las necesidades de los estudiantes. Del mismo modo, suponen un obstáculo para el desarrollo de metodologías que trabajen contenidos transversales y permitan un aprendizaje interdisciplinar, basado en proyectos, en la resolución de problemas complejos o en resolver tareas de manera cooperativa, en la que

los estudiantes utilicen sus capacidades y conocimientos de manera global, mientras comparten ideas y reflexionan sobre la práctica de manera conjunta.

De la misma forma, la existencia de los itinerarios desde el comienzo de la ESO con los “Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento” y la separación en 4º de ESO en materias destinadas a la Formación Profesional y al Bachillerato y la evaluación al final de la etapa de Secundaria que debe superarse para obtener el título, muestran, según diversas valoraciones, el enfoque segregador que incorpora la ley. La idea de ofrecer una educación diferente para aquellos estudiantes con diferentes capacidades podría responder al discurso de un tratamiento equitativo si no se estuviera reduciendo el currículo a unos contenidos mínimos en los que prevalece una visión instrumental de la educación, lejos del sentido humano, cultural, social y garante de una buena educación para todo el alumnado. Con ello se pone en riesgo el principio de igualdad de la enseñanza asegurando una calidad educativa sin discriminaciones, realmente comprometida con el éxito y la lucha en contra del fracaso y la exclusión de los aprendizajes necesarios para una capacitación y participación de la ciudadanía bien formada en el mundo global y la sociedad de la información en que vivimos (Bolívar, 2012).

La expansión del uso de internet y nuevas formas de acceso e intercambio de información (dispositivos móviles, portátiles, etc.) está transformando la forma en la que las personas percibimos y accedemos a la sociedad y, por ende, la educación. Las instituciones formales, como los centros educativos o los museos, no son las únicas capaces de propagar la cultura entre las personas. Existen numerosas plataformas donde se comparten contenidos de toda índole, ya sean audiovisuales, visuales o escritos, en los que las personas pueden elegir en qué momento acceder a un tipo de contenidos y cuánto tiempo le van a dedicar según sus necesidades o motivaciones.

Por el contrario, en lo que atañe a nuestro sistema educativo, el currículo en Secundaria apenas ha cambiado sus contenidos y desde que se instaurara la LOGSE, está anclado, más bien, en principios tradicionales de aprendizaje. Un currículo con objetivos, contenidos y

estándares definidos y restringidos a aspectos funcionales, medibles y fragmentados puede estar obviando otro tipo de aprendizajes imprescindibles para los jóvenes nativos de la era digital, en una época caracterizada por los constantes cambios a nivel social, tecnológico y cultural, donde se originan nuevas formas de pensar y comprender la realidad influidos por el constante flujo de intercambio de información.

La organización de los aprendizajes en Educación Secundaria puede no dar cabida a un número cada vez mayor de estudiantes que no se identifican con las dinámicas escolares de aprendizaje. En la era digital, el aprendizaje se convierte en una actividad descentralizada de los organismos que habían sido habituales, se produce de manera dispersa, en cualquier espacio, conectada sin la necesidad de producir una retroalimentación continua, compartida por diferentes personas que persiguen los mismos intereses y, en ocasiones, construido por la comunidad (Williamson, 2013).

La teoría de Bernstein (1998), desde la perspectiva de la reproducción cultural, ofrece un marco para comprender de qué forma se transmite el discurso pedagógico a través de los documentos oficiales, las programaciones didácticas y la práctica docente. Es en la práctica pedagógica donde se efectúa la reproducción cultural a través de determinadas relaciones de control y poder entre los actores. El autor desarrolla dos conceptos: la clasificación y el enmarcamiento *-framing-*, que transmiten las formas de comunicación que permiten la reproducción cultural. La clasificación se refiere a la distancia entre las categorías y contenidos del discurso pedagógico, de las prácticas y de los sujetos que participan en el proceso educativo. El grado de enmarque (framing) se refiere al grado de control de la práctica pedagógica por los agentes implicados. La clasificación puede ser fuerte (+) o débil (-). Una clasificación fuerte supone un alto grado de diferenciación y fragmentación de los elementos, dando lugar a un currículo que establece separaciones disciplinares entre las asignaturas, mientras que, en el polo opuesto, pueden darse una u otras modalidades de integración, de globalización de los contenidos con prácticas correspondientes. Por su parte, un grado de enmarque fuerte puede traducirse en el control del proceso educativo por parte del profesorado, mientras que cuando es débil, las decisiones acerca del ritmo, la secuencia y los temas abordados son más participativas,

haciendo posible un modelo pedagógico en el cual el alumnado es reconocido como un agente activo e influyente en el aprendizaje escolar en lugar de pasivo, ajustándose a lo establecido por el currículo y el profesorado (Bernstein, 1998).

Este marco teórico permite conocer el grado de clasificación entre asignaturas analizando las programaciones didácticas de departamento. Atendiendo a los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, se puede apreciar el nivel de clasificación de las asignaturas, esto es, el grado en que, tal como están planificadas por el profesorado, revelan un modelo curricular fragmentado, yuxtapuesto, disciplinar y tradicional, una práctica pedagógica prefigurada poco flexible, con falta de integración entre aprendizajes, donde los estudiantes no tienen margen para construir el contenido ni decidir sobre la práctica que ya viene delimitada y marcada por el docente. Una clasificación débil responde a una práctica pedagógica integrada, donde se puede trabajar grandes bloques de contenidos, por proyectos o resolviendo problemas, de manera que los estudiantes pueden decidir sobre aspectos de la práctica educativa, como los materiales utilizados o la forma de trabajar los contenidos, y el docente ejerce el papel de guía y facilitador. Aasebø, Midtsundstad y Willbergh (2015) muestran en su estudio que una cultura escolar marcada por la obediencia, donde el profesor dispone los contenidos y el discurso de aprendizaje o por el control del aprendizaje donde los profesores aparecen como una suerte de técnicos que transmiten una serie de contenidos, restringe la participación de los estudiantes y los márgenes disponibles para construir su propio aprendizaje. En cambio, Moraes, Neves y Afonso (2005) observan que una clasificación fuerte entre profesores y estudiantes en la formación de docentes de ciencias para Primaria permite identificar a los otros compañeros y definir otras relaciones que se dan en el proceso de formación a la vez que les da control sobre la adquisición de aprendizajes que les permitirán desarrollar prácticas innovadoras con el alumnado y a guiar el proceso de desarrollo socioafectivo y de la materia. En este caso, para la formación de una asignatura o una disciplina en concreto una clasificación fuerte favorece el aprendizaje. Luis y Navas (2011), poniendo el foco sobre los programas de garantía social, señalan que la práctica pedagógica con una clasificación alta mejora la adquisición de los contenidos de la

formación profesional específica mientras que una clasificación baja se traduce en una práctica permeable, donde no se establecen con claridad los límites entre la formación profesional específica y la formación básica lo que origina un debilitamiento del proceso de transmisión-adquisición de contenidos.

En cambio, el concepto de enmarcamiento se queda corto al intentar desentrañar la complejidad del proceso de enseñanza en el aula. Para comprender de qué manera se construye el fracaso escolar se necesitan tener en cuenta diferentes aspectos que se manifiestan en el aula en la relación entre estudiantes, docentes, contenidos y metodología y, por lo tanto, determinadas metodologías de investigación que sean idóneas para acceder y conocer el mundo de las interacciones y relaciones pedagógicas en contextos concretos y situados de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2 Enseñanza y aprendizaje

Varias investigaciones llevadas a cabo en la etapa de Secundaria y en otros niveles educativos no solo revelan las contribuciones que nos ofrecen para ahondar en la comprensión del problema sino también las implicaciones que pueden suponer para la mejora de las prácticas en este campo (Amir, Saleha, Jelas, Ahmad y Hutkemri, 2014; Cantón y García-Martín, 2016; Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010; Ghazvini y Khajehpour, 2011; Inglés, Díaz, García, Ruiz, Delgado y Martínez, 2012; Jiménez, 2012; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012).

Una cuestión clave para interpretar y valorar las perspectivas de los estudiantes y sus significados en relación con la calidad de la enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto del éxito o el fracaso escolar, es la relativa a la selección de algún marco teórico aceptablemente fundado y contrastado al respecto. Son diversos los referentes conceptuales tomados en consideración en diferentes investigaciones sobre el tema, integrando y sintetizando el conocimiento disponible sobre el aprendizaje humano en general y el escolar en particular (Darling Hammond, 2001; Dumont, Instance y Benavides, 2010). En este caso se ha optado por una propuesta conceptual que ha sido elaborada por Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006), conocida como el marco teórico sobre las Pedagogías Productivas, integrando

elementos relevantes y reconstruyendo una tradición reconocida en torno a la noción de enseñanza y aprendizaje auténtico. Esta teoría trabaja sobre la idea de buscar los pilares de una buena educación para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que puedan provenir de contextos más desfavorecidos, en la que no sólo importa que existan unos contenidos de calidad o se utilicen metodologías innovadoras, sino también se deben prestar atención a las necesidades de los estudiantes más desfavorecidos o crear un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula (Mills et al., 2009). Para ello se tiene en cuenta una serie de dimensiones -calidad intelectual de los contenidos, contextualización del aprendizaje, clima de aula exigente y con apoyos según las necesidades, reconocimiento y respuesta a la diversidad- que a continuación se describen de forma sucinta, al mismo tiempo que se citan otras fuentes que las refrendan:

- *Calidad intelectual de los contenidos.* Se refiere al grado en que los contenidos trabajados en las aulas son los esenciales y clave, de forma que menos información pero rigurosa y significativa importa más que la cantidad de conocimientos superficiales. Asimismo, al desarrollo de una comprensión profunda de los contenidos estableciendo relaciones entre los mismos (no fragmentación) y promoviendo capacidades cognitivas superiores (análisis, reflexión, razonamiento, resolución de problemas, investigación...). Se practica un modelo de enseñanza que propicia la comprensión profunda y la conversión sobre los temas objeto de aprendizaje, haciendo posible que en el aula se traten y compartan ideas y percepciones -entre profesores y estudiantes y entre estos- , y propiciando sistemas múltiples (orales, escritos, visuales, etc.) de representación y expresión del conocimiento (Darling Hammond, 2001), el valor del trabajo por proyectos, la colaboración entre iguales, la comprensión y solución de problemas del mundo real, el desarrollo del pensamiento crítico (Holmes y Hwang, 2016; Panzavolta y Laici 2017), lo que puede propiciar una mayor implicación, interés y motivación en el estudio.
- *Contextualización del aprendizaje:* Se refiere a si los contenidos tratados en las clases se conectan con diferentes asignaturas o materias, propiciando de ese modo

la conveniente integración de los mismos y toman en consideración los conocimientos previos del alumnado, las capacidades intelectuales, estilos de aprendizaje y habilidades sociales (Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000). La contextualización del aprendizaje pasa, asimismo, por conectar los contenidos de la enseñanza con temas y problemas de la vida cotidiana, lo que puede contribuir a estimular el interés y la motivación (Galván, 2008), uno de los problemas más serios que afecta hoy al trabajo escolar y que requiere ser debidamente afrontado (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010).

- *Clima del aula con un nivel de exigencia adecuado y los apoyos necesarios según las necesidades del alumnado.* Se trata de conformar un ambiente de aula que suponga un apoyo social, personal pero también intelectual, que estimule el aprendizaje y la participación académica. Tiene en cuenta la implicación y la participación activa de los estudiantes en las tareas del aula; si los estudiantes participan en el diseño de las actividades de clase y conocen cuáles son los requisitos de logro de las mismas; si el profesor mantiene un control implícito del comportamiento de los estudiantes; cuando el profesor tiene altas expectativas sobre todos los estudiantes e intenta que todos puedan dar el máximo según sus características personales con los apoyos necesarios de profesores y compañeros. López (2012) muestra que el ambiente influye en el rendimiento de los estudiantes y sirve para compensar las desigualdades. Ruzek et al. (2016) concluyen que los estudiantes están más involucrados en el proceso de enseñanza cuando perciben que son apoyados emocionalmente por el profesorado.
- *Reconocimiento y respuesta a la diversidad:* Esta última dimensión se refiere al reconocimiento de las múltiples diversidades del alumnado (personales, culturales, sociales, lingüísticas, de sexo y entorno social), la valoración positiva de las mismas (sin prejuicios, estereotipos, percepciones discriminativas, etc.) que pueden llegar a socavar las respuestas equitativas y personalizadas que una enseñanza y aprendizaje de calidad requieren. Tener en cuenta y responder adecuadamente a las diferencias de cultura, clase social, sexo, identidades y expectativas de todos los

estudiantes y no sólo de los grupos aventajados y mayoritarios, constituye el núcleo de valores y principios de la educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2011; Susinos y Parrilla, 2013). El aula es un espacio donde estudiantes y profesores desarrollan relaciones especiales donde los últimos tienen que estar atentos para tener en cuenta la diversidad cultural, las expectativas de vida y el desarrollo de roles de ciudadanía de cada estudiante que pueden ser claves para su progreso académico y desarrollo social (Mills, et al. 2009). Una enseñanza narrativa (Darling Hammond, 2001), basada en hechos de la vida cotidiana y textos narrativos que puedan identificar los estudiantes con su historia personal, así como la construcción del aula como una comunidad de aprendizaje, no solo pueden servir a facilitar el aprendizaje escolar, sino también que el alumnado tenga oportunidades y experiencias al desarrollo de la solidaridad, la formación de una ciudadanía activa y, en sentido más amplio, hacer posible la contribución de la escuela a la creación de una cultura y sociedad democrática.

Son muchos los aspectos que inciden en la práctica pedagógica: relaciones docente-estudiantes, contenidos trabajados, materiales que se utilizan, la atención a los estudiantes con necesidades, etc., que actúan a la vez y que en ocasiones pueden pasar desapercibidos. Las cuatro dimensiones suponen una base sólida y pertinente para construir herramientas que permita conocer la situación de la práctica pedagógica en el aula, como ya se ha demostrado en otras ocasiones (Keddie, 2006; Munns, 2007), a través de los actores principales, esto es, el alumnado y los docentes.

3.2.2.1 Sistema de atribuciones causales

En buena medida, el grado en que las anteriores dimensiones de la enseñanza-aprendizaje, u otras similares, influyan en el éxito o el fracaso escolar, se hace visible a través del modo en que los sujetos más directamente involucrados -docentes y estudiantes- perciben, interpretan y atribuyen tales fenómenos a unos u otros factores, en definitiva, patrones de atribución o explicación.

Los procesos de atribución causales suponen la interpretación que el propio sujeto realiza sobre un evento o hecho en el que ha participado de alguna manera modulando su conducta y expectativas e influyendo en su comportamiento posterior (Lagos et al., 2016; Visdómine-Lozano y Luciano, 2006). La atribución del éxito/fracaso escolar tiene que ver con el sistema de creencias de cada sujeto que se va construyendo por su propia acción y reflexión de las experiencias que ocurren en el centro escolar pero también fuera de él: en la relación con la familia, el grupo de amigos, la opinión pública, etc. La atribución del éxito/fracaso escolar supone la búsqueda de respuestas a fenómenos tales como obtener una nota baja en una prueba o comparar dos estudiantes con características parecidas que obtengan notas muy diferentes. Weiner (1979) identifica tres dimensiones del sistema de atribuciones.

- Causalidad: Señala la explicación de los fenómenos que se suceden por parte de las personas. Si el sujeto identifica que lo ocurrido tiene que ver con sus acciones y su presencia se trata de un locus de control interno. Si el sujeto entiende que una acción o hecho en el que ha intervenido es fruto de la suerte se trata de un locus de control externo (Rotter, 1966).
- Estabilidad: Son aquellos factores que pueden ser estables, como la capacidad del sujeto o la dificultad de una tarea, o inestables, como el estado de ánimo o la suerte. Estos factores serán percibidos por la persona de diferente manera según la naturaleza de la tarea, el contexto, el tiempo de práctica, etc., pudiendo actuar de manera positiva o negativa a la atribución del éxito/fracaso.
- Controlabilidad: Se refiere la percepción de los factores que influyen en la tarea como controlables (las acciones del sujeto) o incontrolables (el tiempo, la complejidad de la tarea).

Se han identificado factores que influyen en la atribución del éxito/fracaso escolar desde la perspectiva de estudiantes y profesores como la suerte, la habilidad y capacidad personal, la dificultad de la tarea y el esfuerzo del estudiante, las relaciones entre

docentes y estudiantes, la motivación y el ánimo o la metodología empleada (Vázquez y Manassero, 1992; Weiner, 1979).

La percepción de que los logros académicos son fruto de la capacidad y el esfuerzo del estudiante supone un factor de éxito escolar puesto que mejora la motivación intrínseca y repercute en un aumento y mejora de los aprendizajes (Valle, Cabanach, Nuñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999). Vázquez y Manassero (1992) en una investigación sobre la atribución del éxito/fracaso escolar en relación a las asignaturas de Matemáticas y Física y Química, observaron que el fracaso deja emociones negativas en los estudiantes. Barca, Peralbo y Brenlla (2004) señalan que estudiantes de Educación Secundaria con un rendimiento académico alto tienden atribuyen el éxito a la capacidad y al esfuerzo mientras que el fracaso lo atribuyen únicamente a la falta de esfuerzo, mientras que estudiante con un rendimiento bajo atribuye su éxito/fracaso a su baja capacidad y esfuerzo, a la suerte y a la falta de atención por parte del profesorado. Estudiantes con dificultades de aprendizaje atribuyen sus fracasos a causas internas por encima de las externas y son menos responsables de sus éxitos, presentando una falta de motivación y búsqueda de reconocimiento social (González-Pienda, et al. 2000).

En cuanto a los docentes, la visión y las expectativas que se tengan del estudiante influyen en el rendimiento del mismo (Rosenthal y Jacobson, 1968). Las causas a las que se les atribuya el éxito o fracaso escolar influirán en la conducta hacia los estudiantes además de influir en la motivación de logro de los estudiantes y en la explicación que dan sobre su éxito/fracaso (de la Torre y Godoy, 2002). Rigo y Rosello (1991) observaron que los profesores señalaban causas internas a ellos como la razón del fracaso escolar de los estudiantes de Primaria. Silvestri y Flores (2006) observaron que los docentes señalaban el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes como elementos sustanciales del éxito escolar teniendo la capacidad cognitiva de los estudiantes una consideración menor.

Las altas expectativas del profesorado sobre el rendimiento académico de los estudiantes influyen en el estudiante al atribuir sus logros a su capacidad y esfuerzo; por el contrario, las bajas expectativas se relacionan con la atribución del éxito del alumnado a la suerte

(Navas, Sampascual y Castejón, 1992). Estévez-Nenninger, Valdés-Cuervo, Arreola-Olivarría y Zavala-Escalante (2014) mostraron que la formación de los docentes permite generar cambios en las creencias desde un enfoque tradicional hacia otro basado en la figura del estudiante.

La experiencia educativa en el aula será vista, entendida e interiorizada de manera diferente según las creencias que han ido construyendo estudiantes y docentes en interacción constante dentro del aula (Vega e Isidro, 1997), sin dejar de lado otros elementos del centro, como las relaciones docentes o la actuación del equipo de dirección, y fuera del centro, como la familia o el entorno donde se inserta el centro, con los que el estudiante se encuentra en constante relación. En el desarrollo de la herramienta de investigación para comprobar el sistema de atribuciones de estudiantes y profesores se tienen en cuenta todos estos elementos para conseguir una visión global de las causas percibidas por los actores del éxito/fracaso escolar.

3.2.3 Centro escolar

La puesta en marcha del currículum y del proceso de enseñanza se realiza en un contexto particular como son los centros escolares en los que se desarrollan dinámicas, relaciones y procesos particulares. González (2003) destaca las siguientes dimensiones organizativas de los centros escolares:

- *Dimensión estructural*: Señala la forma en la que están dispuestos los diferentes elementos de funcionamiento del centro. Esto configura la forma de trabajar y las relaciones que se establecen al establecer los espacios para el trabajo docente (departamentos didácticos, equipo de ciclo, etc.), las funciones de los profesionales (Jefes de Departamento, Jefe de Estudios, etc.), la forma de tomar decisiones (deliberación, votación, participación de la comunidad, etc.), la organización del proceso de enseñanza (horarios, tamaño de grupos, etc.), y según la disposición de los recursos materiales (aulas, tamaño del centro, etc.).
- *Dimensión relacional*: Trata del complejo entramado de relaciones que se establecen entre las personas que ocupan los diferentes puestos de trabajo y

autoridad ya sean formales o informales, entre profesores en reuniones de ciclo o en la cafetería del centro. Para comprender el alcance de estas relaciones y su influencia en el desarrollo de las dinámicas del centro hay que prestar atención a las relaciones micro políticas dentro del centro caracterizadas por los intereses, estrategias, influencias y relaciones de poder que se ponen en juego en el plano informal ya sea entre individuos o grupos de interés (Bardisa, 1997; González, 1998) y a las relaciones profesionales en los diferentes espacios formales de intercambio y trabajo que van a influir en el desarrollo de una cultura y un clima escolar diferente en cada centro escolar.

- *Dimensión procesos:* Trata de los procesos (acciones, tareas) llevados a cabo en el centro escolar que dan sentido a la organización. El desarrollo del currículo y el proceso de enseñanza en el aula son los principales, aunque existen otros que permiten mantener el funcionamiento del centro de manera adecuada. Esta dimensión está estrechamente interrelacionada con las otras dos. La estructura y las relaciones influyen y condicionan los procesos llevados a cabo y viceversa, en una retroalimentación constante.
- *Dimensión cultura:* Se trata de los valores y creencias que se han ido construyendo en el centro a través de las relaciones y procesos llevados a cabo. Los principios que rigen la cultura de los centros escolares no se recogen en ningún sitio de manera oficial, pero ejercen una notable influencia en los modos de hacer, de pensar, de relacionarse y de comprender la práctica educativa de los docentes. Se puede hablar de cultura dominante cuando una forma de hacer y pensar predomine en el conjunto de la institución, y de subculturas, cuando existan espacios de relación que puedan desarrollar sus propias formas de trabajar y relacionarse (ej.: los Departamentos Didácticos, el equipo directivo) (Bolívar, 1993).
- *Dimensión entorno:* Se refiere a la relación que establece el centro escolar con el contexto que le rodea produciéndose una influencia recíproca. El centro escolar establece relaciones con familias de un determinado nivel socioeconómico y cultura, los requerimientos de la administración pública y las disposiciones de otras

organizaciones y colectivos como las asociaciones de padres y estudiantes, sindicatos de maestros, etc.

En la actualidad, entre otros marcos de referencia acerca de esa serie de dimensiones, las comunidades profesionales de aprendizajes representan un marco ideal desde la colegialidad de los actores que intervienen. Diversas caracterizaciones de las mismas (Hord, 1997/2003; Sillins, Zarins y Mulford, 2002; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006), también denominadas en otros casos comunidades docentes de aprendizaje (Escudero, 2009), ponen el acento en la importancia profesional y pedagógica que tienen las relaciones profesionales colegiadas, compartidas y centradas en la mejora de los centros como organización y de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los mismos, a través de dinámicas de investigación colegiada sobre la propia práctica con propósitos de transformación educativa. Ese planteamiento tiene su propia singularidad y, con ello sus pros y contras, respecto a la perspectiva que, en el contexto español, corresponde al modelo de “comunidades de aprendizaje” (Elboj y Oliver, 2003): supone la movilización de la comunidad educativa en su totalidad incluyendo familias, entidades, asociaciones, etc. y persiguen la transformación no solo de la institución sino del contexto social y cultural donde se inserta los sujetos implicados en la comunidad educativa del centro escolar

El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje supone un cambio cultural en las formas tradicionales o habituales del trabajo colegiado del profesorado en los centros de secundaria y los departamentos. Para superar esta división, un elemento decisivo puede ser el desarrollo de estructuras complementarias de organización y coordinación de carácter horizontal (Bolívar, 2000; Lorente, 2006), primando la colaboración entre profesores del mismo curso y de distintos departamentos para promover el intercambio de ideas, conocimiento y experiencias sobre la práctica. Como indican Gairín, Muñoz y Rodríguez (2009) el aislamiento profesional sólo se supera potenciando procesos colaborativos que promuevan la colegialidad y el trabajo en equipo que permita un cambio en la cultura desarrollando valores como la solidaridad, la reflexión, el debate y la interdependencia de los sujetos. González (2007) aporta el

ejemplo de los equipos de profesores en secundaria como una forma de organización estructurada alrededor de los ciclos o los cursos escolares en vez de en las asignaturas para que el profesorado comparta y trate problemas y cuestiones más cercanas a los estudiantes y a su progreso en el centro escolar.

Es necesario el establecimiento de espacios para que el profesorado pueda trabajar cooperativamente de manera regular en dependencias del propio centro o próximas al centro, dando lugar a relaciones tanto formales como informales que permitan el intercambio de propuestas, experiencias y actividades en un ambiente distendido y de confianza, y organizar y coordinar el horario del centro para conseguir tiempos de trabajo en común (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). Como indica González (2004):

“Los profesores no mantienen relaciones personales y profesionales con todos sus colegas debido, entre otras cosas, a limitaciones relacionadas con el tamaño del centro, el tiempo de que disponen y el espacio en el que desempeñan su trabajo, factores estos que imposibilitan el establecimiento de una *comunidad escolar definida*” (p. 322).

Westheimer (1999) distingue dos modelos de cultura escolar desde los principios que caracterizan una comunidad de aprendizaje que guarda relación con las respuestas de los sujetos según sus creencias. Distingue, así, entre dos tipos de comunidad: una *liberal*, donde los profesores trabajan de manera autónoma, donde prima el individualismo, la privacidad de las prácticas, el carácter instrumental del trabajo profesional y las relaciones entre los sujetos y otra, *comunitaria*, basada en la responsabilidad compartida de los problemas, donde el proceso de enseñanza ahonda en el fondo filosófico y social tanto del proceso educativo como de los problemas y relaciones de los estudiantes, se da una interdependencia entre el profesorado que comparte principios, valores y compromisos a alcanzar de manera conjunta.

Construir una comunidad educativa no es una tarea libre de ideologías, valores y creencias a pesar de que se conformen bajo la idea de la profesionalidad colegiada o apelando al

código deontológico docente. La manera que tienen los profesores de desenvolverse en el centro a la hora de desempeñar su trabajo guarda relación con sus propias creencias y formas de entender la vida. Los centros escolares no dejan de ser construcciones sociales, es decir, de las propias personas que trabajan y se relacionan dentro de los mismos. Se vuelve a recoger la idea de que, a pesar de que existan unas disposiciones formales que dirigen, estructuran y organizan el trabajo docente, existe un componente humano y social que tiene que ver con las ideas, las creencias y la cultura de cada sujeto o que se ha ido formando con el paso del tiempo asociada a un determinado espacio o elementos a través de los que se siente reconocido el profesorado, como los departamentos didácticos en torno a una materia común, que afecta a la voluntad, a la toma de decisiones y a los modos de actuar y que, en última instancia, condiciona y dirige, en un sentido u otro, el trabajo que se realiza en el centro escolar.

Como señalan Louis, Marks y Kruse (1996), formar una comunidad profesional de aprendizaje en centros de secundaria es más complicado que en centro de primaria o de infantil por las estructuras de relación y la cultura del centro o de cada departamento. Pero, como apuntan los autores, no se trata de romper con estas culturas o formas de relación, sino de conseguir que la formación de una comunidad de aprendizaje pueda convivir con otras formas relación mantenidas en el centro entre los docentes. Si bien mantener dos estructuras de trabajo puede resultar costoso y poco eficiente, la idea es migrar desde una forma de trabajo individualista y conservadora, hacia otra basada en la colaboración, abierta al cambio y a la innovación tanto personal como conjunta.

Los cambios que se produzcan en la forma de trabajar de los departamentos deberán sucederse de manera paulatina, introduciendo pequeños pasos tanto en la forma de relación social como en las estructuras técnicas, los tiempos o recursos que hacen posible nuevas formas de intercambio entre docentes dentro de los centros. Por cambiar la estructura organizativa de los profesores no van a cambiar de manera automática su forma de trabajar ya que se han de producir cambios en la forma de trabajar individual hacia una más colaborativa (González, 2007). Para que estos cambios se sucedan con éxito Westheimer (1999) señala que es importante que se desarrollen sobre unos principios y

valores compartidos por todo el centro. Este cambio debe suponer un trabajo conjunto donde intervenga los profesores, los equipos directivos y otros profesionales del centro como los departamentos de orientación poniendo el foco en el factor humano, donde el sujeto sea la causa y el motor del cambio (Domingo, 2006; Medina y Gómez, 2014).

El desarrollo de relaciones docentes bajo los principios de una comunidad profesional de aprendizaje puede suponer el mantenimiento de una red de trabajo constante, colegiada, eficaz, que se puedan sostener en el tiempo, capaz de innovar y de adaptarse a los cambios sociales y culturales, con la vista puesta en la mejora de la práctica educativa teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y la comunidad educativa (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). Varios autores han señalado cualidades relacionadas con el establecimiento de relaciones docentes como una comunidad de aprendizaje (Hiatt-Michael, 2001; Hord, 1997/2003; Kruse, Louis and Bryk, 1994; Sillins, Zarins y Mulford, 2002; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) que, en general, hacen referencia a tres grandes dimensiones como señala Escudero (2009):

- Establecer relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre los docentes
- Desarrollar una cultura pedagógica común y compartida en torno a valores, ideas y prácticas sobre la enseñanza y la organización escolar.
- Desarrollar procesos de investigación sobre la práctica escolar para la mejora de la propia práctica.

A continuación se muestran cuatro atributos característicos de las comunidades profesionales de aprendizaje que engloban los puntos que se han considerado más importantes:

- *Liderazgo compartido*: El liderazgo educativo es un aspecto clave para conseguir la mejora de las instituciones escolares y conseguir centros de calidad donde aún queda camino por recorrer tanto en el desarrollo del concepto como de sus posibilidades, así como en el desarrollo de instrumentos para evaluarlo (Bolívar, 2015). Los nuevos y diversos contextos sociales e informacionales a los que se

enfrentan las instituciones escolares requieren de nuevas formas de liderar, gestionar y compartir responsabilidades entre los miembros de una organización (Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares, 2011). Diversas investigaciones nos muestran la importancia del liderazgo escolar para la mejora de la calidad y la innovación de los procesos educativos y sociales (Bolívar, 2010; Bolívar, López y Murillo, 2013; Horn y Marfán, 2010; López, 2010; López y Lavié, 2010). Por su parte, Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton (2010) señalan la influencia del liderazgo escolar sobre la capacidad profesional, el trabajo realizado en el centro, la comunidad escolar y los lazos entre el centro y las familias, tanto de manera directa como indirecta. Un liderazgo de apoyo mejora los problemas que puedan aparecer por cuestiones del tamaño del centro o por el cuestionamiento de los principios y valores de la comunidad (Louis, Marks y Kruse, 1996). En estos últimos años la función de liderazgo ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la gestión burocrática del centro preocupada por los procesos de rendición de cuentas, hacia una posición más preocupada por los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la mejora del centro, el alumnado y la comunidad educativa mediante procesos de interacción basados en principios democráticos, participación, inclusión y de justicia social (Cayulef, 2007; Gómez, 2013; Murillo, 2006; Murillo y Hernández, 2013; Redondo-Sama, 2015; Vaillant, 2015). No nos encontraríamos ante una auténtica comunidad profesional de aprendizaje si el profesorado no compartiera la responsabilidad sobre el buen funcionamiento y la mejora de la gestión y dirección del centro, de su organización y de la supervisión del mismo. De los diferentes modelos de liderazgo que centran su atención en la mejora de la comunidad, así como del individuo y los procesos del centro y que propugnan la colaboración y la toma de decisiones compartida para promover el cambio y el progreso, el liderazgo distribuido (Murillo, 2006) aparece como una propuesta teórico-práctica que unido al modelo de las comunidades profesionales de aprendizaje puede potenciar el desarrollo de instituciones con una organización eficaz (Bolívar, López y Murillo, 2013) capaces

de construir capacidades que permitan empoderar a los centros escolares (Bolívar, 2014).

- *Visión, valores y normas compartidos*: Habermas señala que “una experiencia comunitarizada intersubjetivamente, en sentido estricto, no puede pensarse sin el concepto de un sentido comunicado, “compartido” por diversos sujetos” (Habermas, 1989, p.57). No se puede construir una experiencia de comunidad de aprendizaje si los sujetos que la integran no son capaces de compartir el propósito y el sentido de sus acciones y pensamientos. Una serie de principios, valores y normas básicas son los cimientos de una comunidad profesional de aprendizaje (Kruse, Louis and Bryk, 1994) que permita guiar las relaciones profesionales, la acción docente y la organización el centro. Por un lado, se debe tener clara la visión seguida por el centro y la comunidad educativa, es decir, la imagen mental de lo que supone importante tanto para el individuo -alumnado, profesorado- como para la comunidad en su conjunto (Hord, 1997/2003). Por otro lado, se deben especificar cuáles son los valores por los que se va a guiar tanto la acción educativa del profesorado como los procesos de organización y participación del centro y del centro con la comunidad. Una comunidad de aprendizaje no está libre de ideologías (Escudero, 2009) y comprometerse con ciertos valores puede suponer un conflicto moral para los sujetos de la comunidad. Por ello es necesario reflexionar, razonar y argumentar entre los miembros de la comunidad para llegar a una decisión consensuada entre todas las partes sobre el conjunto de valores y principios que regirán el funcionamiento, la organización y la acción pedagógica del centro en su día a día (Sillins, Zarins y Mulford, 2002). Aunque, de alguna manera, aceptar este ejercicio de participación y consenso lleva implícito un proceso democrático sobre la toma de decisiones que por coherencia debe reflejarse en los valores y principios que se acuerden. Esta visión y valores del centro son una herramienta para conseguir la cohesión del grupo de docentes, del equipo directivo y demás profesionales del centro escolar, así como del conjunto de familias, mejorando las relaciones de colaboración y cooperación mutua, el

reparto de responsabilidades y la participación en las actividades del centro. En un estudio llevado a cabo con cuatro profesores, Takahashi (2011) observó que los principios teóricos sobre las comunidades de práctica mejoraban la comprensión de la propia eficacia de los profesores lo que tenía incidencia en el desarrollo de su práctica educativa y en el refuerzo del trabajo colectivo. Lee, Zhang y Yin (2011) señalan que compartir valores y conocimiento entre docentes es un elemento relevante en la mejora del compromiso de los profesores con los estudiantes. En una investigación llevada a cabo por Lomos, Hofman y Bosker (2011) se observó que los profesores entendían que compartir los mismos propósitos educativos era un objetivo primordial para desarrollar una comunidad de aprendizaje.

- *Colaboración e indagación reflexiva y crítica:* La colaboración entre docentes supone un aspecto común del trabajo en los centros escolares que en ocasiones se limita únicamente a la ayuda y consejo para solventar el trabajo diario de manera individual (Kruse, Louis y Bryk, 1994). La colaboración entre docentes en el seno de una comunidad de aprendizaje debe dirigirse más allá del mero intercambio superficial de ayuda o materiales para conseguir objetivos que no podrían ser alcanzados de otra forma que no fuese a través de la cooperación mutua (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) con la pretensión de profundizar en aquellos aspectos de la educación que a simple vista no pueden verse y que necesitan de un examen más exhaustivo. Para ello es necesario trabajar de manera colegiada compartiendo experiencias relacionadas con las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, pero también con los procesos, estructuras, relaciones que mantienen los docentes y tiene que ver con el trabajo conjunto, que permitan la reflexión crítica en común a través del diálogo, compartiendo puntos de vista y posicionamientos diversos. Esto permitirá indagar de manera profunda en cuestiones relativas a los contenidos, las tareas de clase, la interacción entre profesor y alumno, la evaluación o la metodología empleada (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). Lee, Zhang y Yin (2011) muestran que el aprendizaje colaborativo es un elemento que incide de manera positiva en la

mejora del compromiso de los profesores con los estudiantes. Rocconi (2011) avisa de la conexión positiva que existe entre trabajar como una comunidad de aprendizaje y la implicación de los estudiantes en el centro por lo que entiende que es de vital importancia la manera en la que se conformen las relaciones de colaboración entre los estudiantes teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje. Wahlstrom y Louis (2008) señalan que el diálogo reflexivo y la desprivatización de la práctica educativa entre docentes que trabajan como una comunidad son aspectos que guardan una relación directa con un tipo de aprendizaje donde los estudiantes conectan los contenidos del aula con experiencias de su vida cotidiana. En la medida que se produzca una colaboración docente en torno a prácticas de evaluación, análisis y experimentación mejora la perspectiva del desarrollo docente en el centro (Little, 1982). Este proceso de colaboración entre docentes mejora cuando estos se relacionan entre sí tratando los objetivos y los significados de la práctica y trabajando en diferentes formas de colaboración en relación con la práctica pedagógica o con la estructura relacional que da lugar a esta colaboración docente (Levine y Marcus, 2010). Achinstein (2002) señala que la reflexión y la crítica compartida es un elemento esencial para conseguir la cohesión del grupo docente y evitar conflictos que puedan romper con la dinámica escolar. Makoelle (2014) destaca la importancia de la implicación y colaboración de profesores y equipo directivo para conducir la mejora del centro. Para un adecuado desarrollo de procesos de colaboración conjunta y de reflexión sobre la práctica docente es necesario la disposición de tiempos dentro del horario docente habilitados exclusivamente para este cometido, así como espacios de trabajo dentro del centro escolar que permitan una práctica colegiada efectiva.

- *Compromiso con la mejora individual y del grupo:* El propósito principal de las instituciones educativas es la formación del alumnado como sujeto capaz de integrarse en su medio social de manera adecuada y de continuar estudios superiores. Por esto, es indispensable centrar el trabajo de la comunidad educativa en el desarrollo del alumnado como un sujeto único y particular pero que tiene

lazos e influye con sus acciones en los distintos grupos a las que pertenece. A la hora de programar los contenidos del currículum el profesorado debe tener en cuenta las necesidades e intereses del alumnado tanto a nivel particular como a nivel de grupo. Louis y Marks (1998) muestran la idoneidad de una teoría que se centra en lo que ocurre dentro del aula. Lomos, Hofman y Bosker (2011) vieron que los profesores daban mucha importancia al hecho de enfocar la práctica docente hacia el aprendizaje de los estudiantes. Westheimer (1999) observa que dirigir la atención sobre los individuos para fomentar su inclusión y evitar la posibilidad que se queden aislados en la comunidad. Por otro lado, la mejora de los procesos de organización y gestión del conocimiento del centro permitirán dar respuestas adecuadas y adaptadas a las necesidades del alumnado. Es importante que el profesorado desarrolle estructuras que le permitan generar, almacenar y distribuir el conocimiento sobre su práctica docente con vistas a la mejora del desempeño profesional individual y del grupo. El conocimiento generado debe compartirse y distribuirse de manera que todos los grupos de profesores del centro tengan acceso, es decir, deberá hacerse público, desprivatizando la práctica docente (Kruse, Louis y Bryk, 1994), incluso para otros profesionales de otros centros escolares para quiénes puede resultar de ayuda y ejemplo. La gestión y organización del conocimiento debe contemplar su revisión y perfeccionamiento (Sillins, Zarins y Mulford, 2002) que promueva el cambio y la puesta en marcha de prácticas y modelos educativos innovadores. El desarrollo de proyectos de innovación pedagógica supone un apoyo para el aprendizaje reinventando la práctica docente y aumentando la satisfacción del profesorado (Walder, 2017). Para afianzar los lazos sujetos y reforzar el sentido del esfuerzo y dedicación por la mejora del aprendizaje de los alumnos y de los procesos del centro la práctica profesional debe ser reconocida y valorada por el grupo de profesores y por la comunidad (Sillins, Zarins y Mulford, 2002). Louis y Marks (1998) muestran cómo la mejora del desarrollo de las relaciones del profesorado como si de una comunidad de aprendizaje se tratase incide en la mejora del proceso educativo de los

estudiantes.

Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones sobre comunidades de aprendizaje -liderazgo compartido, visión, valores y normas compartidos, colaboración e indagación reflexiva y crítica, compromiso con la mejora individual y del grupo- se puede comprobar el estado de las relaciones docentes dentro de un centro de Educación Secundaria: si existen o no unos valores y principios compartidos, si se relacionan más los docentes de los departamentos o entre departamentos, la naturaleza de las reuniones que mantienen, si se utilizan adecuadamente los tiempos y los espacios para el trabajo compartido, etc. Para conseguir una visión completa de las relaciones colegiadas de trabajo docente una herramienta de indagación adecuada deberá contemplar las cuatro dimensiones generadoras de una cultura docente y poder ser respondida por los docentes de todos los departamentos didácticos, espacios habituales de relación y trabajo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo se ofrece el desarrollo metodológico de la investigación. En primer lugar, se muestra el propósito principal de la investigación y los objetivos específicos que de éste se derivan. En un segundo punto se trata el diseño metodológico de la investigación especificando los referentes teóricos y la definición del objeto de estudio. A continuación, se muestran las herramientas utilizadas para llevar a cabo la recogida de datos: el cuestionario, el análisis de contenido y la entrevista a grupos focales. Otro subapartado describe la muestra y los criterios para su elección y seguidamente el análisis y tratamiento de los datos recogidos de carácter cuantitativo y cualitativo.

1 Objetivos de la investigación

Como se ha observado en el capítulo anterior, el fracaso escolar puede tener varias lecturas y abordarse de maneras distintas según el enfoque y las dimensiones que interesa analizar. En este apartado se muestran, en primer lugar, el objetivo principal de la investigación y, en segundo, los objetivos específicos relativos a las distintas dimensiones de este estudio sobre el fracaso escolar en la ESO.

1.1 Propósito principal de la investigación

El objetivo general de la investigación es conocer, analizar e interpretar las perspectivas de los sujetos, docentes y estudiantes, sobre los factores, relaciones y dinámicas que intervienen en la construcción del éxito y el fracaso escolar en la Educación Secundaria, así como estudiar documentos curriculares relevantes (programaciones didácticas) en tanto que ilustran los modos en que, en ese nivel, el profesorado, los departamentos y centros seleccionan y organizan el currículo y la enseñanza y aprendizaje escolar, y el tipo de relaciones de colaboración que el profesorado sostiene para abordar y responder a los retos de la enseñanza. La selección de tres IES, caracterizados por determinados niveles, diferentes y relativos a los niveles socioculturales del alumnado al que atienden y la oferta educativa que hacen, será tomada como variable moduladora de contexto.

1.2 Objetivos específicos

En términos específicos, el propósito general de la investigación se ha concretado en:

- 1) Analizar los documentos de los IES relativos a la evolución del éxito y el fracaso escolar en un periodo de años comprendido entre el curso 2010/2011 al 2015/2016.
- 2) Conocer las perspectivas del alumnado de la ESO sobre diversas variables de la enseñanza-aprendizaje y explorar posibles diferencias atendiendo a variables de sexo, repetición, curso de la ESO en el que se encuentran los estudiantes y determinadas características socioculturales del entorno donde se inserta el IES.
- 3) Conocer la percepción del profesorado sobre determinadas variables de los procesos de enseñanza-aprendizaje y explorar posibles diferencias atendiendo a los años de experiencia, a la enseñanza en grupos ordinarios y medidas especiales de atención al alumnado con más dificultades, así como el nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.
- 4) Conocer los sistemas de atribución del éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes y el profesorado y explorar posibles diferencias atendiendo a variables de sexo, repetición, curso de la ESO y el nivel socioeconómico y cultural del IES en estudiantes, y según los años de experiencia docente, la enseñanza en grupos ordinarios y en aquellos otros destinados a atender al alumnado con más dificultades, y según al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.
- 5) Analizar la posible existencia de diferencias entre las perspectivas de los profesores y estudiantes respecto a las variables de la enseñanza-aprendizaje y los sistemas de atribución del éxito y el fracaso escolar y el cruce de unas y otros con los IES de la muestra seleccionada.
- 6) Conocer la percepción de los profesores sobre las relaciones que se desarrollan entre profesionales docentes y otros agentes escolares y explorar posibles diferencias en relación a los años de experiencia, a la enseñanza en grupos ordinarios o de atención al

alumnado con más dificultades, y según al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.

7) Analizar el currículo de la ESO concretado en programaciones didácticas de los departamentos de Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia y Biología y Geología de la ESO atendiendo al criterio de clasificación (mayor o menor grado de integración).

8) Establecer una visión de conjunto de los factores y dinámicas del éxito y fracaso escolar en los casos analizados y propuestas posibles de mejora.

2 El enfoque de la investigación

En este punto se muestra el enfoque escogido para llevar a cabo el proyecto de investigación. En primer lugar, se realiza una revisión de las bases teóricas en investigación para situar el tipo de proyecto justificando la elección del enfoque y los métodos empleados para, en un segundo subapartado, mostrar el diseño del proyecto, seguido de los instrumentos de recogida de información, la selección de la muestra y la planificación.

2.1 Enfoque de la investigación

La investigación educativa cuenta con un campo de producción científico amplio y contrastado en el que se cruzan las aportaciones de diferentes ciencias como la filosofía, la sociología o la antropología y distintas tradiciones teóricas e investigadoras. Teniendo como objeto la mejora de la educación en su conjunto, la investigación educativa se centra en los elementos, dimensiones, niveles y factores relacionados con la educación desde la realidad más general a la más particular y personal: sistemas educativos, currículo, políticas educativas, los centros escolares, el proceso de enseñanza – aprendizaje, los resultados de rendimiento educativo, etc.

Se identifican tres grandes tradiciones en investigación desde las que se interpreta de manera diferente la naturaleza de la educación, los resultados que debe obtener, los propósitos a los que se dirige, la relación que existe entre teoría y práctica y el valor de los valores e ideologías sociales y políticos. La tradición positivista entiende que los

fenómenos educativos son realidades objetivas susceptibles de ser medidas a través de datos numéricos en la búsqueda de la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos para poder controlarlos y racionalizarlos. La teoría surgida trata de dirigir, ordenar y sistematizar la práctica educativa desde la neutralidad ideológica y moral. La tradición interpretativa entiende que los procesos educativos se construyen a través de la acción dinámica y subjetiva de las personas que tienen sus propios intereses y valores, por lo que estos no pueden ser explicados sino comprendidos a través de las relaciones humanas y sociales en la complejidad y singularidad de cada contexto. Busca la comprensión de los motivos, propósitos, patrones y regularidades de los sujetos a través de la interpretación y descripción de valores y creencias de los sujetos en su medio para generar conocimiento al margen de la rigidez de la teoría educativa. La tradición crítica o sociocrítica entiende la educación como una construcción social, cultural, histórica y política. A través de las relaciones entre los sujetos y su contexto persigue comprender los intereses sociales, personales y políticos que condiciona los procesos educativos que se dirigen hacia la reproducción o transformación de la realidad. Su razón es la transformación y mejora social y educativa de la realidad y el empoderamiento de los profesionales de la educación a través de la participación, cooperación, reflexión y crítica conjunta (Carr y Kemmis, 1988; Herrán, Hashimoto y Machado, 2005).

Esta investigación trata de integrar, aunque parcialmente, los dos últimos enfoques del análisis del fracaso/éxito escolar tomando en consideración las perspectivas de los sujetos y sus posibles conformaciones sociales y políticas. Ello exige la combinación de instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos (Alexander, 2014; Pring, 2014; Simons, 2011), haciendo posible de ese modo complementar la información y el análisis propio de unos y otros y una mejor aproximación a la complejidad de las relaciones y las prácticas humanas con el medio. (Smeyers, 2015).

Se observan detractores y partidarios del uso mixto de los paradigmas. Entre los detractores se arguye que, en realidad, siempre predomina alguno de los enfoques de investigación, resultando los demás en una posición subordinada. Por otro lado, los que defienden una postura -cuantitativa o cualitativa- piensan que es la forma válida o

legítima de acercarse a la realidad social. Desde los partidarios se valora por igual la aportación de ambos enfoques, pero respetando los espacios en los que cada enfoque puede realizar un aporte más valioso (Sánchez, 2015). Algunos autores señalan ventajas y desventajas del uso mixto de los enfoques. Entre las desventajas se encuentra la influencia sobre los resultados al utilizar unas técnicas antes que otras y la existencia de dificultades a la hora de sintetizar datos provenientes de herramientas distintas. Entre las ventajas se observa que el uso de estas técnicas permite que aparezcan cuestiones que de otro modo no se hubieran dado durante la investigación (McMillan y Schumacher, 2005), la posibilidad de triangular y complementar los resultados que permitan clarificar algunas cuestiones y ampliarlas así como tener una visión holística del conjunto, aumenta la credibilidad de la investigación ya que una herramienta puede subsanar las limitaciones de otra y se aborda la realidad de manera más profunda (Pereira, 2011; Sánchez, 2015).

En el caso de la investigación que nos ocupa se han utilizado de manera complementaria ciertas herramientas de corte cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (grupos focales, entrevistas, análisis documental).

2.2 El diseño de la investigación

El estudio de caso es el método elegido para llevar a cabo la investigación. Se presenta como la manera idónea para formular una investigación de carácter interpretativo por la posibilidad de situar el significado de las relaciones sociales en el contexto particular y real en el que suceden (Simons, 2011). El caso es un sistema integrado y complejo seleccionado, ya sea por el interés intrínseco del mismo o por la necesidad de estudiar el caso para comprender otra realidad, por la necesidad de estudiarlo a fondo para comprenderlo, interpretarlo y aprender de él. Elegir el estudio de casos como método persigue la búsqueda de un conocimiento profundo, exhaustivo y detallado de cada una de las partes que conforman la realidad para construir una narración global. Las posibilidades que ofrece para estudiar a fondo desde diferentes perspectivas y con diferentes instrumentos el funcionamiento y la complejidad de los fenómenos complejos al detalle impide la dificultad para generalizar los resultados por las particularidades del

caso (Álvarez y San Fabián, 2012; Simons, 2011; Escudero, Delfín y Gutiérrez, 2008; Stake, 2007). Para recabar la mayor cantidad de información posible se decidió optar por un estudio de caso múltiple seleccionando más de una unidad de análisis seleccionadas bajo los mismos parámetros.

Entre las ventajas que ofrece el estudio de caso destaca la posibilidad de profundizar en el objeto de estudio desde diferentes perspectivas teniendo en cuenta la limitación de los recursos (Martínez Carazo, 2006). Entre las desventajas se encuentra la dificultad para acceder al caso en cuestión, ya sea un estudiante, un aula o un centro, y el coste de tiempo y recursos que puede llevar la aplicación de algunas técnicas sobre el terreno y su posterior análisis y desarrollo de los informes de investigación (Martínez Bonafé, 1988). Entre las ventajas que ofrecen los estudios de caso múltiples frente al caso singular se destaca la solidez del estudio pudiendo ofrecer datos más precisos del objeto de estudio pudiendo obtener resultados que con el estudio de caso singular no se podrían alcanzar. Por el contrario, el estudio de caso múltiple supone un gasto de recursos, tiempo y dinero mayor que el estudio de caso singular (Yin, 1984).

La investigación llevada a cabo ha recurrido a un estudio de caso múltiple de carácter descriptivo - interpretativo. En tanto que descriptiva, la investigación realizada ha pretendido conocer la realidad objeto de estudio y no intervenir sobre la misma con el propósito directo de cambiarla y, en tanto que interpretativa, asume el supuesto de que las perspectivas de los sujetos implicados merecen ser consideradas como una expresión de la misma y una vía para conocerla. El estudio de casos múltiples permitió recoger datos de varios IES (tomados como casos), con el supuesto y la expectativa de que su descripción a través de las informaciones obtenidas y la interpretación de las mismas pueda arrojar ciertas luces acerca del éxito y el fracaso escolar que nos ocupa.

Tomados como casos, los IES constituyen el contexto institucional de la ESO, conformándose cada uno como un escenario diverso, situado y complejo en el que se localizan factores y dinámicas relevantes a nuestros propósitos de investigación, como son los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, las relaciones entre los docentes, el

currículo escolar concretado en las programaciones didácticas de los departamentos y, todo ello, en determinados entornos socioculturales. Ofrecen, por lo tanto, una etapa educativa relevante en la trayectoria formativa del alumnado y en el desempeño de la profesión docente de quienes en ellos trabajan, rica potencialmente en informaciones que pueden apreciar relaciones entre la institución, los sujetos y sus respectivos contextos personales y sociales (Álvarez y San Fabián, 2012; Yin, 1984). Además del análisis documental de aquellas variables de carácter contextual (nivel sociocultural de los IES) y el análisis documental (programaciones didácticas), los focos más relevantes de la investigación se centran en las perspectivas de los sujetos (profesorado y alumnado), asumiendo el supuesto del enfoque investigador que sostiene el hecho de que, en buena medida, la realidad es lo que en tanto que percibida y construida por las personas que la habitan, viven y comunican, particularmente a través de los dispositivos que este estudio ha puesto a punto y aplicado.

El marco teórico elaborado para la realización de la investigación, descrito en el capítulo primero, constituye los referentes conceptuales para el diseño de los instrumentos de recogida de la información y, como es debido, serán tomados en consideración en el análisis, la interpretación y las valoraciones de la misma según los objetivos formulados.

De acuerdo con el marco teórico y los propósitos referidos, se han diseñado los instrumentos y adoptado las decisiones pertinentes en la selección de tres IES representativos de diferentes contextos socio-cultural a que pertenece el alumnado que estudia en los mismos, las variables más importantes de la investigación, el currículo escolar (programaciones didácticas de Departamentos ESO), ciertas características teóricamente fundadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones del profesorado (coordinación y colaboración a la luz la noción de comunidades profesionales de aprendizaje).

En lo que respecta a los factores y dinámicas de los centros -currículo, enseñanza-aprendizaje, relaciones profesionales docentes- el diseño de los instrumentos se ha basado en los siguientes referentes conceptuales más específicos:

- En relación con el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, el modelo marco tomado como referente ha estado inspirado básicamente en Hayes y otros (2006), de quienes se han tomado las cuatro dimensiones construidas y aplicadas por los autores en sus estudios sobre el tema, completadas con otras aportaciones y flexiblemente traducidas al diseño de los ítems del cuestionario destinado y respondido por el alumnado y por el profesorado.
- Para la construcción del cuestionario del profesorado referido a relaciones profesionales de coordinación y colaboración en los centros, se ha tomado como marco la noción de comunidades profesionales de aprendizaje, se revisaron otros instrumentos basados en la misma (Bolívar, 2012; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Louis y Kruse, 1994, Wahlstrom y Louis, 2008), también con flexibilidad, han servido para organizar la serie de ítems centrados en esta dimensión.
- Para el análisis del currículo, que se ha focalizado en las programaciones didácticas departamentales, se ha tomado como propuesta marco los criterios de clasificación y enmarque planteado por B. Bernstein (1998) y sucesivas revisiones y elaboraciones de los mismos por parte de otros investigadores que los han utilizado para investigación sobre cuestiones similares a las que aquí se han planteado (Luis y Navas, 2011; Morais, Neves y Afonso, 2005; Power, 2008 y Sadovnik, 1991).

2.3 Instrumentos para la recogida de información

En este apartado se presentan y caracterizan los instrumentos utilizados para la investigación. En primer lugar, los cuestionarios, la validez y fiabilidad de los mismos, después el análisis documental de ciertos datos cuantitativos, los grupos focales con los que se han realizados las entrevistas correspondientes, finalizando con la validez y fiabilidad del análisis del currículum y de los grupos focales.

2.3.1 El cuestionario

El cuestionario es una herramienta de carácter cuantitativo que hace posible recabar información relativa, en nuestro caso, a las perspectivas, los puntos de vista y juicios de los sujetos, docentes y docentes, a quienes fueron dirigidos. El desarrollo de los enunciados o proposiciones que incluye requiere un trabajo meticuloso de diseño - enmarque teórico, redacción, validación, contacto, aplicación, análisis, etc.- así como datos de identificación que permitan situarlo en determinados contextos e informantes (Bernal, 2010). Al permitir, en principio, recabar información de muestras amplias de sujetos supone un recurso económico para obtener datos que de otro modo no serían posibles conocer, el uso de cuestionarios hace posible, aunque siempre con las cautelas pertinentes, alcanzar resultados que no pueden obtenerse por medio de otros instrumentos disponibles en la investigación educativa (Buendía, Colás y Hernández, 1998; McMillan y Schumacher, 2005).

Uno de sus inconvenientes, además de las dificultades que puedan encontrarse para lograr una efectiva participación de los destinatarios y la satisfacción del criterio referido a la inclusión de un número razonable de preguntas, atañe al grado en que de hecho se logre o no que los significados de los temas planteados y el modo de enunciarlos lleguen a ser efectivamente compartidos con las personas que lo respondan, la existencia del conocido efecto de deseabilidad social de las respuestas u otros aspectos que pueden llegar a afectar negativamente al valor de la información obtenida (Palella y Martins, 2006). En la elaboración de los cuestionarios de esta investigación se han tomado singularmente como referencias las aportaciones de diferentes autores como Aramendi, Vega y Santiago (2011), Arnaiz y Azorín (2014), Booth y Ainscow (2000), López-González, Tourón y Tejedor (2012), Rodríguez y Fernández (2015) y Sancho y Grau (2013).

Una vez elaborado un cuestionario, con las instrucciones para su realización, se puede distribuir a un número elevado de sujetos sin requerirse la presencia del investigador para completarse facilitando la recogida de datos. La realización individual permite que el participante piense detenidamente sobre la respuesta. Cabe la posibilidad de encontrar respuestas aleatorias puesto que el investigador no tiene un control directo sobre la

sinceridad del participante a la hora de responder lo que, por lo demás, tampoco se garantiza con su presencia en el momento de la realización (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Bernal, 2010).

Para recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y del profesorado, se diseñó un cuestionario *ad hoc* dirigido al alumnado, cuya estructura según el modelo teórico elegido quedó constituida por N=23 ítem, y para profesores con N=26 ítem, agrupados en las categorías o dimensiones siguientes: “Clima del Aula”, “Calidad Intelectual de los Contenidos”, “Reconocimiento y respuesta a la Diversidad” y “Contextualización de los aprendizajes”. En la tabla 5 se observa, los ítems resumidos para estudiantes y profesores, ordenados según las categorías y emparejados con las mismas categorías, aunque con algunos matices diferenciales como se muestra más abajo. Los estudiantes tenían que señalar el grado de acuerdo en cada ítem en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 respondía a nada de acuerdo y 5 a muy de acuerdo. En el caso del profesorado se han aplicado dos escalas de valoración, una relativa a sus propósitos o intenciones, otra, al grado en que desde su punto de vista estarían siendo más o menos logrados en efecto.

Estudiantes	Profesores
<i>Calidad intelectual de los contenidos</i>	
A.1. Contenidos interesantes y motivadores	A.18. Contenidos interesantes y motivadores
A.3. <i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	A.1. <i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>
A.5. <i>Comprensión profunda de contenidos</i>	A.8. <i>Comprensión profunda de contenidos</i>
A.9. <i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	A.5. <i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>
A.7. <i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	A.3. <i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>
A.23. Trabajo basado en proyectos	A.13. Trabajo basado en proyectos
A.21. <i>Uso del razonamiento y la reflexión</i>	A.14. <i>Uso del razonamiento y la reflexión</i>

A.15. <i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	A.20. <i>Relación contenidos entre asignaturas</i>
A.14. <i>Relación contenidos de la asignatura</i>	A.12. <i>Relación contenidos de la asignatura</i>
A.19. <i>Se conocen aprendizajes previos</i>	A.16. <i>Se conocen aprendizajes previos</i>
A.17. <i>Uso diferentes recursos</i>	A.22. <i>Uso diferentes recursos</i>
A.11. <i>Explicación de contenidos y participación del alumnado</i>	A.7. <i>Explicación de contenidos y participación del alumnado</i>
	A.26. <i>Uso de TICS para desarrollar habilidades complejas</i>
A.6. <i>Los estudiantes trabajan en grupo</i>	
	A.24. <i>Se estimula el diálogo y la discusión</i>

Reconocimiento y respuesta a la diversidad

A.2. <i>Se considera las diferentes capacidades e intereses</i>	A.2. <i>Se considera las diferentes capacidades e intereses</i>
A.16. <i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	A.17. <i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>
A.18. <i>Profesorado ayuda a quien lo necesita</i>	A.15. <i>Profesorado ayuda a quien lo necesita</i>
A.20. <i>Atención a todos los alumnos</i>	A.6. <i>Atención a todos los alumnos</i>
	A.23. <i>Prestar atención a los más rezagados</i>
	A.9. <i>Reconocer diferencias y asumir derechos</i>

Clima del aula

A.13. <i>Buena relación alumnos profesor</i>	A.19. <i>Buena relación alumnos profesor</i>
A.8. <i>Respeto diferencias personales</i>	A.4. <i>Respeto diferencias personales</i>
A.22. <i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	A.10. <i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>
	A.25. <i>Atender aspecto cognitivo y emocional</i>
A.12. <i>El profesor aclara las dudas sobre el contenido</i>	

Contextualización de los aprendizajes

A.10. Relación de contenidos con vida de los alumnos	A.11. Relación de contenidos con vida de los alumnos
A.4. Aprendizaje de contenidos útiles para la vida diaria.	A.21. Trabajo cooperativo para el sentido cívico

Tabla 5. Ítems sobre la calidad de la enseñanza del cuestionario de profesores.

Además de los ítems señalados, que permitían valorar diversas dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje potencialmente relacionadas con el éxito y el fracaso escolar, tanto el cuestionario del alumnado como el del profesorado incluyeron preguntas específicamente dirigidas a explorar el esquema de atribución, esto es, la explicación del rendimiento escolar desde el punto de vista de los sujetos. Para tal propósito se les presentaron ocho posibles factores cuya ordenación, según el mayor o menor grado de influencia atribuida a cada uno de ellos, se exploró esta variable.

En la tabla 6 se ofrece la relación de los elementos propuestos a estudiantes y profesores, todos sustantivamente equivalentes (a efectos de poder establecer en su momento las comparaciones pertinentes), aunque con algún cambio menor en el orden en que algunos de ellos se presentaron finalmente.

Estudiantes	Profesores
B.1. El aprendizaje de los estudiantes depende de sus características personales.	B.1 El aprendizaje depende de la enseñanza del profesor.
B.2. El aprendizaje depende del esfuerzo de los estudiantes.	B.2. El aprendizaje depende del esfuerzo de los estudiantes.
B.3. El aprendizaje depende de la enseñanza del profesor.	B.3. El aprendizaje de los estudiantes depende de sus características personales.
B.4. Lo que aprenden los estudiantes depende	B.4. Lo que aprenden los estudiantes depende

de la familia.	de la familia.
B.5. Las amistades influyen en el aprendizaje.	B.5. Las amistades influyen en el aprendizaje
B.6. El barrio donde vive influye en el aprendizaje.	B.6. El barrio donde vive influye en el aprendizaje.
B.7. La coordinación docente influye en el aprendizaje.	B.7. La coordinación docente influye en el aprendizaje.
B.8. El equipo directivo influye en el aprendizaje.	B.8. El equipo directivo influye en el aprendizaje.

Tabla 6. Ítems de la escala de atribución de estudiantes y profesores.

El análisis de las relaciones docentes según sus puntos de vista y habiendo tomado por nuestra parte la perspectiva teórica de las comunidades de aprendizaje, se realizó mediante un cuestionario *ad hoc* con N=25 ítems repartidos entre las siguientes dimensiones: “Liderazgo compartido”, “Visión y valores compartidos”, “Colaboración e indagación reflexiva y crítica” y “Compromiso con la mejora individual y del grupo”. En la tabla 7 se presentan los ítems agrupados por dimensiones. Los profesores tenían que señalar el grado de acuerdo mediante una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. El cuestionario para docentes albergaba un espacio al final para que el profesorado pudiera realizar alguna valoración o comentario sobre el cuestionario.

<i>Liderazgo compartido</i>
C.1. La dirección trabajo con los docentes para la mejora de la enseñanza.
C.5. La dirección fomenta propuestas pedagógicas innovadoras.
C.9. Los jefes de departamento contribuyen a la innovación y mejora de la enseñanza.
C.13. La dirección y gobierno del centro es participativa y está bien coordinada.
C.16. La gestión del centro mantiene buenas relaciones con las familias para la mejora del

centro.

C.19. La dirección promueve acuerdos sobre la formación continua del profesorado.

C.22. La dirección promueve la coordinación en departamentos y entre departamentos.

Visión y valores compartidos

C.2. El profesorado tiene una visión compartida sobre los valores e ideas sobre la enseñanza.

C.6. El proyecto educativo cuenta con la participación del equipo directivo, profesores, alumnado y familia.

C.11. La gestión del IES se relaciona con el respeto mutuo y la formación intelectual

C.14. Los valores del IES se ven en la gestión del centro, el currículo, la relación con el alumno y con las familias.

Colaboración e indagación reflexiva y crítica

C.3. Los tiempos y espacios son adecuados para la coordinación docente.

C.7. Los tiempos y espacios se usan de manera efectiva para la coordinación docente.

C.17. Se trabaja de manera conjunta con compañeros del departamento, de distintos departamentos o del mismo curso.

C.20. Existe coordinación para trabajar sobre el currículum, la enseñanza, relaciones pedagógicas y resultados.

C.21. El trabajo coordinado ayuda a mejorar el proceso de enseñanza.

Compromiso con la mejora individual y del grupo

C.4. En el centro se tiene en cuenta las necesidades de todos los alumnos.

C.8. La dirección reconoce y valora el trabajo docente.

C.10. El trabajo docente en equipo es valorado positivamente.

C.12. Los profesores se sienten valorados por los compañeros.

C.15. El profesorado valora y reconoce el trabajo y el esfuerzo del alumnado.

C.18. Las decisiones tomadas sobre las actividades del centro están basadas en experiencias

probadas.

C.23. Existe un clima de renovación pedagógica e innovación.

C.24. Se dan procesos de formación docente en el centro.

C.25. Se han desarrollado proyectos de renovación de la enseñanza en los últimos años.

Tabla 7. Ítems sobre relaciones docentes del cuestionario de profesores.

El cuestionario para docentes se puede consultar en el Anexo I y el cuestionario para estudiantes en el Anexo II.

2.3.2 Validez y fiabilidad de los cuestionarios

El cuestionario se validó con la ayuda de expertos y pasando una prueba piloto a estudiantes y docentes. Se tuvo en cuenta las anotaciones de los participantes para conseguir un cuestionario más adaptado al contexto de los sujetos que iban a participar en el estudio.

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario se analizó su consistencia interna, para lo que se utilizó la prueba Alfa de Cronbach, una vez recogidos los datos. Quero (2010) sugiere que si obtenemos un nivel de fiabilidad por encima de 0.8 se puede decir que nos encontramos ante un cuestionario fiable. En nuestro caso los cuestionarios para estudiantes y profesores son fiables como se puede ver en la tabla 8. En el caso del cuestionario para profesores sobre las relaciones docentes vemos que el nivel de fiabilidad es mayor a 0.9 y el resto se acerca a esta cifra lo que nos da una fiabilidad aceptable.

	Alfa de Cronbach	Nº de Ítems
Cuestionario para estudiantes	.885	23
Cuestionario docente: intencionalidad	.895	26
Cuestionario docente: logro	.895	26

Cuestionario relaciones docentes	.904	25

Tabla 8. Fiabilidad de los cuestionarios.

2.3.3 Recopilación documental

En nuestra investigación se analizaron dos tipos de documentos: los referidos a datos sobre el éxito y el fracaso de los estudiantes (provistos por los IES y correspondientes a las calificaciones del alumnado) y los relacionados con el currículo del centro, más en concreto las programaciones didácticas de departamentos.

Los datos sobre el éxito y fracaso escolar y las programaciones didácticas de departamentos son documentos únicos con información relevante y exclusiva sobre los procesos del centro que no está contaminada por la influencia del investigador y surgen de los procesos naturales de la dinámica del centro. Los datos sobre éxito/fracaso escolar y las programaciones no han sido producidos por la investigación realizada, sino preexistentes en los IES y suministrados por los mismos; serán, con todo, analizados e interpretados en el proceso investigador desde los referentes conceptuales en los que se fundamenta. Estos datos se obtuvieron gracias a la colaboración del Equipo Directivo y del profesorado de los departamentos de los centros de Educación Secundaria que participaron en la investigación. El investigador principal del proyecto se dirigió a los centros personalmente para recabar la información disponible y ha de hacerse constar el agradecimiento correspondiente.

Para analizar el éxito y el fracaso se requirió los datos de rendimiento sobre la promoción y repetición de curso y los estudiantes matriculados en Formación Profesional Básica o Programas de Cualificación Profesional Inicial -PCPI-, en Formación Profesional de Grado Medio y en 1º de Bachiller.

Para analizar el currículum se requirieron las programaciones de las asignaturas consideradas de relevancia: Lengua y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología y Geografía e Historia.

2.3.4 Entrevistas a grupos focales

El objetivo principal del grupo focal es que los participantes, que comparten una serie de características, discutan sobre las cuestiones planteadas que tratan sobre temas que conocen a fondo y pueden dar información valiosa para la investigación, mientras el investigador “escucha”, esto es, comprende que quieren decir los entrevistados al analizar los datos recogidos. El entrevistador busca que se desarrolle un diálogo natural donde el estímulo de las propias respuestas le lleves a entablar un intercambio de ideas que enriquezcan el estudio (McMillan y Schumacher, 2005; Mella, 2000).

Sobre la base de la información analizada en los cuestionarios se desarrolla una guía que recoge las cuestiones que se destacan de los resultados de los cuestionarios y orienta al entrevistador para formular las preguntas y permite que los entrevistados respondan de manera flexible y abierta. Uno de los propósitos de utilizar esta técnica era el desarrollo de un clima distendido y amable al encontrarse docentes y estudiantes, cada uno de ellos en sus respectivos grupos, intercambiando ideas y opiniones entre iguales.

Teniendo en cuenta las características de los entrevistados y el tipo de datos que se querían obtener, se optó por desarrollar una entrevista semiestructurada que permitiera un espacio informal donde la obtención de datos fuera surgiendo de la propia interacción entre entrevistado y entrevistador. La entrevista semiestructurada permite al entrevistador comenzar la sesión con un guion previo para después variar el orden de las preguntas o la manera de transmitir las si es necesario según se vaya desarrollando la entrevista (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Una de las ventajas de los grupos focales es la recogida de información a través de una experiencia lo más parecida a una situación cotidiana de intercambio de ideas y puntos de vista (Flick, 2007). Si los integrantes del grupo focal se conocen entre sí, la conversación generada puede ser más natural que si los participantes no guardan ningún vínculo de amistad, pero la conversación puede convertirse en una experiencia informal en la que los integrantes utilicen sus propios códigos y significados, lo que puede dificultar el posterior análisis (Freidin, 2016). La recogida de información es más rápida, fácil y requiere menos

recursos que otras técnicas como la observación participante o las entrevistas individuales, y permite indagar sobre diferentes temas en más profundidad que lo que hacen posibles, en concreto, los cuestionarios (Valles, 1999). En cuanto a las desventajas se señala que pueden existir dificultades en identificar a los participantes e informantes más relevantes, así como a la hora de registrar sus aportaciones y, posteriormente, transcribir las sesiones (Flick, 2007); en tanto que requiere la creación de una situación propia para hablar en grupo sobre determinados temas, supone un formato más artificial que, por ejemplo, la observación participante; puede darse el caso de que los participantes no lleguen a implicarse en una interacción fluida, que sus respuestas sean limitadas, se desvíen del objeto de estudio o que prevalezca el discurso de alguno o algunos de los miembros del grupo, lo que puede restar representatividad a los diferentes puntos de vista (Valles, 1999).

Para el desarrollo de los grupos focales se organizaron tres sesiones con los estudiantes, una por cada instituto de nivel sociocultural bajo, medio y alto utilizado, y estuvieron compuestos por tres chicos y chicas que, posteriormente a su consentimiento, fueron elegidos al azar entre los respectivos cursos de 4º de ESO. Con el profesorado solo fue posible organizar un grupo focal en el instituto de nivel medio, en el que participaron cuatro profesores de los departamentos de lengua y literatura, biología y geología, inglés, matemáticas, no habiéndose conseguido, como se pretendió, la asistencia, por problemas de compatibilidad de tiempo, de otro perteneciente al departamento de geografía e historia.

Con el grupo de estudiantes y profesores se concertaron las entrevistas con una duración aproximada de 45 minutos. El desarrollo de las mismas tuvo lugar en los centros escolares en espacios habilitados para desarrollar la dinámica sin interrupciones. El desarrollo de las entrevistas de grupo focalizadas de alumnos consistió en la presentación y explicación de la tarea por parte del investigador, la identificación nominal de los participantes y la formulación de las preguntas sucesivas más representativas de los resultados de los cuestionarios (de estudiantes), creando un clima distendido y de confianza, propicio a la participación. Con el profesorado se siguió, en esencia, un patrón similar de inicio,

abordando en el desarrollo de la sesión la presentación de los datos más significativos de sus cuestionarios (resumidos en diapositivas por el investigador) y la solicitud de los puntos de vista, explicaciones u otros comentarios que consideraran oportunos sobre los mismos. Con el consentimiento explícito de los sujetos y garantizada la confidencialidad de las aportaciones, las sesiones se registraron por medio de una grabadora digital, al mismo tiempo que el entrevistador fue tomando notas acerca de la percepción de las entrevistas por los grupos, las aportaciones de los sujetos y el lenguaje corporal de los entrevistados en diferentes momentos del desarrollo de las sesiones (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Bernal, 2010).

El guion de las entrevistas realizadas con el grupo de docentes se puede consultar en el Anexo IV y el de los estudiantes en el Anexo V.

2.3.5 Validez y fiabilidad del análisis del currículo y los grupos focales

Para asegurar la fiabilidad de las categorías aplicadas al análisis de las programaciones didácticas de los departamentos de los IES, aquellas se definieron en términos lo más precisos posibles, tal como se indica más abajo, tanto para facilitar de ese modo la tarea de análisis e interpretación por parte del investigador cuanto, asimismo, para hacer transparentes y explícitos los criterios y procedimientos a través de los cuales se han obtenidos los correspondientes resultados en este aspecto.

Para asegurar la fiabilidad y la validez de los datos obtenidos en los grupos focales, el primer paso fue la comprobación de la transcripción de las entrevistas en dos ocasiones para corregir posibles errores o falta de información (Gibbs, 2012). El análisis de datos se realizó desde el enfoque del “bricolaje” (Kvale, 2011), que hace posible relacionar las aportaciones de los estudiantes y profesores con las dimensiones teóricas que estructuraron los cuestionarios, mediante un análisis inductivo (McMillan y Schumacher, 2005). La codificación de las entrevistas se realizó tomando como referencia los conceptos previos clave que daban sentido a las preguntas de la entrevista (Gibbs, 2012). Esto permite enriquecer la discusión posterior pudiendo relacionar las respuestas de las entrevistas con las dimensiones utilizadas para la elaboración de los cuestionarios sin

perder de vista el contexto donde se inscribe cada respuesta. Para el desarrollo de las subcategorías, se tuvo en cuenta la relación de cada pregunta de la entrevista con el marco teórico. La organización de las categorías y subcategorías se desarrolló siguiendo las cinco fases propuestas por McMillan y Schumacher (2005) para obtener una visión general de conjunto y evitar la duplicación de categorías. Más en concreto, la validez de contenido de los grupos focales se procuró basar, como antes se indicó, en la identificación de los resultados más relevantes procedentes de los cuestionarios (Martínez, 2006).

En el caso del análisis del currículo y los grupos focales se solicitó la ayuda de un experto con el propósito de contrastar la validez conceptual de las categorías y, de cara a la fiabilidad, las programaciones y su codificación fue objeto de varias revisiones por parte del investigador.

2.4 Muestra: casos seleccionados y estudiados

Dado que la investigación llevada a cabo ha optado por el análisis del éxito-fracaso escolar en una muestra de IES, tomados como casos, de la provincia ya citada, el criterio de la selección de los mismos tomó en consideración ciertos factores socioeconómicos y culturales de la población a la que preferentemente están sirviendo los tres en los cuales se ha llevado a cabo la investigación. Los datos sobre los centros se obtuvieron de la inspección educativa de Albacete y el equipo directivo de cada centro, teniendo en cuenta la localización geográfica de los centros.

Según los criterios expuestos, los IES seleccionados para recoger la información responden a tres categorías:

- Nivel alto: Centros donde la mayoría de los estudiantes van a estudiar con la idea de hacer posteriormente Bachillerato y con la vista puesta en la universidad. Los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto.
- Nivel medio: Los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio. Los centros ofertan algunos cursos de Bachillerato y otros de

Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Superior.

- Nivel bajo: Los estudiantes provienen la mayoría o en su totalidad de zonas rurales y tienen una orientación fuertemente dirigida hacia la Formación Profesional.

La muestra ha quedado conformada por 11 IES de la provincia de Albacete que aceptaron participar de manera voluntaria una vez presentado el proyecto al equipo directivo. Teniendo en cuenta la disponibilidad limitada de recursos temporales, económicos y de personal se eligieron centros donde la probabilidad de recoger datos valiosos fuese mayor que en otros casos por la disponibilidad de informadores cercanos al investigador. En este caso se guardó el equilibrio entre las posibilidades de éxito en la recogida de datos valiosos y la representatividad de los centros en cada nivel para aumentar la probabilidad de aprender sobre los casos (Stake, 2007).

2.5 Planificación y recogida de información

La recogida de información se realizó como se indica a continuación. En primer lugar, se pasó el cuestionario para conocer la percepción sobre las relaciones docentes en el caso del profesorado y la percepción sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y el sistema de atribuciones del éxito/fracaso escolar en ambos casos. Los cuestionarios sobre las relaciones docentes y el proceso de enseñanza se pasaron a los docentes de los 11 centros. En el caso de los estudiantes, se aplicó a todas las clases de 2º y 4º de ESO de los tres IES seleccionados como casos más específicos y focalizados, de los cuales proceden los datos cuantitativos relativos a tasas de éxito y fracaso escolar y las programaciones didácticas de Departamento. La información sobre los datos de éxito y fracaso escolar del centro y programaciones didácticas de departamentos fueron recogidas en el momento de recoger los cuestionarios.

Una vez analizada la información de estos últimos, se realizó la entrevista con los aspectos más relevantes y se organizan los grupos de discusión para profundizar en los datos más relevantes obtenidos de los cuestionarios. Se organizaron tres grupos de discusión con estudiantes de 4º de ESO, uno en cada centro representativo de la muestra, y un grupo de

discusión con los profesores del centro de nivel medio.

3 Análisis y tratamiento de los datos

En este apartado se muestran las técnicas de análisis utilizadas y el tratamiento de los datos recogidos de carácter cuantitativo, en primer lugar, y de carácter cualitativo en un segundo apartado.

3.1 Datos cuantitativos

Para el análisis de los datos sobre rendimiento y cuestionarios se utilizó el paquete SPSS versión 23. Se utilizaron inicialmente coeficientes de tendencia central, variabilidad y forma de la distribución para obtener una primera aproximación a la realidad estudiada y, asimismo, verificar las condiciones de aplicación de los otros análisis más complejos. Los datos sobre rendimiento se obtuvieron mediante el análisis de frecuencias para conocer los porcentajes y el Chi-Cuadrado (χ^2) para conocer las diferencias en el rendimiento en relación a los centros y según el año de la escolarización. En los casos donde se observaron diferencias significativas se calculó la V de Cramer para conocer la cuantía de la diferencia.

Para los cuestionarios, se utilizó el análisis de frecuencias para obtener los porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems. Para analizar la significación estadística de las diferencias entre grupos y características se utilizó el estadístico ANOVA y el Eta que ofrece el Eta-cuadrada (η^2) para estimar la cuantía de esa diferencia (tamaño del efecto).

Para analizar la dimensionalidad de algunas escalas se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax.

Para la tabulación de los datos y el desarrollo de gráficas se utilizó el paquete Office 2016.

3.2 Datos cualitativos

Los datos recogidos de carácter cualitativo se analizaron a través del contenido de cada uno de los documentos. El análisis de contenido permite analizar la información que emerge de un documento, ya sea escrita, pintada o fotografiada (Andréu, 2000). Supone,

una vez seleccionado un texto a través de un determinado criterio, la categorización, establecimiento de relaciones, interpretación y evaluación de la información correspondiente a la luz de los referentes teóricos utilizados y, en su caso, la construcción de teorías fundamentadas (Andréu, 2000; Dulzaides y Molina, 2004).

Cabero-Almenara y Loscertales (1996) señalan las siguientes ventajas y desventajas de esta técnica. Entre las primeras se destaca la facilidad con la que se puede utilizar, la posibilidad de realizar un análisis cuantitativo de los datos, la posibilidad de analizar una gran diversidad de documentos realizados en diferentes momentos temporales y con un bajo coste respecto de otros tipos de análisis. Es posible estudiar una gran cantidad de información, que no tiene por qué estar estructurada, siendo el documento objeto de análisis es la fuente primaria de la que se obtiene. En cuanto a las segundas, estos autores destacan que el investigador puede contaminar el texto con significados que no se encuentran en él, que al reducir el texto y codificarlo según las categorías aplicadas, que pueden ser deductivas, inductivas o mixtas, se puede estar perdiendo matices importantes, así como la complejidad que reviste la interpretación y el establecimiento de inferencias.

El análisis curricular de las programaciones didácticas de los Departamentos se realizó en dos niveles, estructura y contenido (López, 2002). En primer lugar, se ha analizado la primera y después el segundo, mostrando similitudes y diferencias. Las categorías aplicadas, tomando en consideración la propuesta base correspondiente a los criterios de clasificación de la teoría de Basil Bernstein (1998), han sido tres: Clasificación fuerte (C++), clasificación media (C+-) y clasificación baja (C--). Una clasificación fuerte representa un mayor aislamiento de los contenidos del currículum y una clasificación débil muestra un tratamiento interdisciplinar. Las programaciones se dividen en tres partes: A) Objetivos, competencias y contenidos; B) Metodología – que incluye: los subapartados: a) actividades, b) atención diversidad, c) materiales y d) ritmo -; y C) Evaluación. El análisis se realiza dividiendo en unidades mínimas de significado de cada una de las partes en las que se divide el análisis. Una vez interpretada la unidad de significado se le atribuía un color

según la clasificación (C++: rojo; C+-: amarillo; y C--: azul) para interpretar de manera global cada parte de la programación.

En el Anexo III se puede consultar la tabla de indicadores desarrollada para analizar la clasificación de las programaciones didácticas.

El análisis de los grupos focales se realizó seleccionando las frases que aportaran información relevante al estudio mediante una codificación abierta (Schettini y Cortazzo, 2015). Los códigos se crean a partir del significado de las mismas, agrupándolos seguidamente en categorías relacionadas con las preguntas formuladas y el marco teórico. En la tabla 9 se presentan las categorías utilizadas para analizar las entrevistas con estudiantes y su definición y en la tabla 10 los códigos utilizados para codificar la información relacionada con cada categoría.

Categoría	Definición
Enseñanza de calidad en el aula	Los elementos y aspectos que favorecen o perjudican el desarrollo de una educación de calidad en el aula para todo el alumnado atendiendo al reconocimiento y valoración de la diversidad, a la calidad intelectual de los contenidos, al reconocimiento y valoración de la diversidad, a la contextualización de los aprendizajes y al desarrollo de un clima de aula favorable para el aprendizaje en el que estudiantes y profesores se sientan a gusto.
Atribución éxito/fracaso escolar	La atribución de responsabilidades sobre los actores o aspectos que influyen en éxito/fracaso escolar.
Diferencias entre sexo femenino y masculino	Los aspectos o elementos que justifican las diferencias entre chicas y chicos.
Transición de 2º a 4º de ESO	Los aspectos o elementos que justifican percepciones diferentes entre estudiantes de 2º y 4º de ESO.

Tabla 9. Definición de las categorías utilizadas para el grupo focal con estudiantes.

Categoría	Códigos
Enseñanza de calidad en el aula	actitud docente actividades fuera del libro aprendizaje dirigido asignaturas adaptadas intereses estudiantes atención personal profesor carga de trabajo conocer contexto del estudiante dificultad asignaturas estrés estudiantes más cantidad que calidad motivación contenidos motivación docente número estudiantes aula profesor centrado en dar la asignatura profesor cercano relación con vida cotidiana relación contenidos asignaturas repetición de contenidos ritmo de los estudiantes uso diferentes recursos utilidad aprendizajes
Atribución éxito/fracaso escolar	atribución docente atribución esfuerzo estudiante atribución familia atribución grupo de iguales atribución nivel socioeconómico familiar
Diferencias entre sexo femenino y masculino	chicas maduran antes chicas más activas chicas más competitivas chicas más constantes chicas más fácil trabajar chicas más iniciativa chicas más motivadas chicas más organizadas chicas más sensatas chicas metas más altas chicas se les exige más chicos competitivos chicos más competitivos chicos menos activos chicos menos maduros chicos menos organizados chicos menos predispuestos para el estudio

Transición de 2º a 4º de ESO	1 y 2 apoyo profesor 1 y 2 curso menos trabajo 1 y 2 novedad 1 y 2 padres pendientes 2 a 4 cambio de compañeros 2 a 4 cambio método trabajo 3 y 4 difícil 3 y 4 falta de organización 3 y 4 más carga de trabajo 3 y 4 menos atención profesores 3 y 4 padres más pendientes

Tabla 10. Códigos obtenidos de las entrevistas con estudiantes relacionados con sus categorías.

En la tabla 11 se ofrecen las categorías utilizadas para analizar las entrevistas con los docentes y su definición y en la tabla 12 los códigos utilizados para codificar la información relacionada con cada categoría.

Categoría	Definición
Estructura programación didácticas de departamento	Se refiere a la estructura y organización de las programaciones y su justificación.
Relaciones docentes	Las relaciones docentes mantenidas en el departamento, entre departamentos, entre docentes del mismo curso y a nivel del centro escolar. Se tiene en cuenta los elementos o aspectos que favorecen o perjudican las relaciones docentes en los distintos momentos.
Clasificación de las programaciones didácticas de departamento	Se refiere a la relación que existe entre los contenidos de las programaciones didácticas de los distintos departamentos y a su justificación.
Diferencias entre intención y logro	Se refiere a la existencia de diferencias entre la percepción alta sobre la intención de alcanzar una enseñanza de calidad para los estudiantes y la percepción baja sobre el logro y la justificación.

Falta de Atención a la diversidad	Se refiere a los aspectos y elementos que justifican una percepción de logro baja en atender a la diversidad de estudiantes y su justificación.
Atribución éxito/fracaso escolar	La atribución de responsabilidades sobre los actores o aspectos que influyen en éxito/fracaso escolar.

Tabla 11. Definición de las categorías utilizadas para el grupo focal con docentes.

Categoría	Códigos
Programación didáctica de departamento	Existe un modelo común de programación Modelo programación consensuado por docentes
Relaciones docentes	Desarrollo programación docentes departamento Mayor coordinación en departamento que entre departamentos Mayor coordinación docentes de curso que entre departamentos Falta de trabajo colaborativo Falta colaboración en la programación Existe Trabajo colaborativo de departamento sin programación Existencia relaciones interdepartamentales Colaboración favorable a nivel de centro
Clasificación de las asignaturas	No hay relación entre contenidos de distintos ámbitos Hay relación de contenidos de los mismos ámbitos Hay relación de contenidos de distintos ámbitos en algunos elementos

Diferencias entre intención y logro	Logro relacionado con realidad
	Circunstancias personales docentes
	Metodología influye en la calidad de la enseñanza
	Los contenidos influyen en la calidad de la enseñanza
	Falta de recursos materiales
	Integrar cambios legislativos en las programaciones
	Necesidad de altas expectativas
	Estudiantes cambian según el curso
	No se puede planificar con exactitud
Falta de Atención a la diversidad	Ratio elevada influye negativamente
	Falta de recursos materiales
	Falta de profesionales
	Apoyo variable de las familias
Atribución éxito/fracaso escolar	Atribución docentes
	Atribución estudiantes
	Atribución familias

Tabla 12. Códigos obtenidos de las entrevistas con docentes relacionados con sus categorías.

El análisis de los datos de las entrevistas se realizó mediante el programa ATLAS.TI versión 6. El programa permite reducir la cantidad de datos obtenidos a una serie de códigos y categorías favoreciendo la búsqueda de información relevante, así como facilitar el cómputo de los códigos que emergen en cada centro.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos atendiendo al orden de los objetivos formulados. En primer lugar, se muestran los relativos a tasas del éxito/fracaso escolar en los centros seleccionados como casos específicos, analizando la existencia o no de diferencias significativas entre los mismos. En un segundo apartado aparecerán los relacionados con la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y, en el tercero, los del profesorado sobre ese mismo aspecto. El cuarto se refiere a los resultados obtenidos sobre la atribución del éxito/fracaso escolar por parte de estudiantes y profesores. A continuación, los resultados de las percepciones docentes sobre las relaciones profesionales que mantienen en los centros. Y por último se muestran los correspondientes al análisis de la estructura y la clasificación de las programaciones didácticas de departamento.

1 Análisis de datos sobre el éxito y el fracaso escolar de los IES tomados como casos

En este apartado se muestra el análisis de los datos recogidos de tres IES representativos de los niveles alto, medio y bajo, de la provincia de Albacete, denominados Instituto 1, 2 y 3, respectivamente, para facilitar la lectura. En primer lugar, se muestran los datos relativos a la tasa de promoción y repetición en la ESO y las diferencias entre centros a través de la CHI CUADRADO en cada curso escolar. Después, los datos de la tasa de matriculados en 1º Bachiller, en curso de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o de Formación Profesional Básica (FPB) de cada IES. Gráficamente se ilustrará la variación a través de los años escolares. A continuación, se comparan con datos obtenidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del anuario estadístico (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 2017). Los datos recogidos corresponden a la serie que va desde el curso 2010/2011 hasta el 2015/2016.

Como se señaló en el capítulo anterior en el apartado dedicado a la muestra, los IES de *nivel alto*, son centros donde la mayoría de los estudiantes tienen aspiraciones a seguir

cursando estudios de Bachillerato y con la vista puesta en la universidad, y provienen de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. La población escolar de los IES de *nivel medio* corresponde, sobre todo, a estudiantes de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio; ofrece enseñanzas en cursos de Bachillerato y de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y Superior. El alumnado de los IES de *nivel bajo* proviene, en su mayoría o la mayoría o en su totalidad de zonas rurales y se orienta principalmente hacia la Formación Profesional.

A) Diferencias en la promoción por año en relación al contexto sociocultural

En este apartado se calculan las diferencias en relación al contexto sociocultural por curso y por año académico para comprobar si emergen relaciones entre el contexto y la promoción por curso.

En la tabla 13 se observa el porcentaje de los estudiantes que promocionan en cada curso de la ESO y el año escolar. Mediante el χ^2 , calculado sobre estudiantes que promocionan o no en cada curso, se aprecia la existencia o no de diferencias significativas entre los IES considerados. La V de Cramer ofrece el tamaño del efecto en el caso de que se observen diferencias. En los casos donde el $p > .05$, cabría concluir que los datos de rendimiento registrados no correlacionan con el nivel sociocultural de los IES y, por lo tanto, tal factor no representaría un factor diferencialmente explicativo. Obvio, es decir, por el contrario, que allí donde $p < .05$, sí cabe concluir que el nivel sociocultural de nuestros IES si se asocia a diferencias en el rendimiento del respectivo alumnado.

	Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3	χ^2	df	p	V de Cramer
Curso 2010/11							
1 ESO	88 (87,1%)	86 (84,31%)	158 (89,77%)	1.8	2	0.4066	0.2053
2 ESO	87 (82,1%)	82 (78,1%)	130 (83,87%)	1.41	2	0.4941	
3 ESO	78 (85,7%)	71 (68,26%)	123 (86,01%)	14.24	2	0.0008	
4 ESO	0*	62 (74,69%)	119 (80,95%)	0.89	1	0.3455	
Curso 2011/12							
1 ESO	94 (83,9%)	81 (82,65%)	111 (78,72%)	1.24	2	0.5379	
2 ESO	85 (81,7%)	81 (85,26%)	153 (82,25%)	0.53	2	0.7672	

3 ESO	86 (82,7%)	92 (84,40%)	112 (77,24%)	2.35	2	0.3088	
4 ESO	73 (91,25%)	69 (85,18%)	108 (75,52%)	9.34	2	0.0094	0.1753
Curso 2012/13							
1 ESO	108 (84,4%)	85 (79,43%)	122 (84,72%)	1.44	2	0.4868	
2 ESO	95 (84,1%)	65 (78,31%)	103 (81,10%)	1.06	2	0.5886	
3 ESO	95 (90,5%)	75 (76,53%)	142 (81,14%)	7.28	2	0.0263	0.1388
4 ESO	76 (82,6%)	74 (79,56%)	105 (73,94%)	2.21	2	0.3312	
Curso 2013/14							
1 ESO	114 (89,8%)	89 (76,72%)	132 (85,16%)	7.92	2	0.0191	0.1411
2 ESO	102 (87,9%)	83 (84,69%)	116 (82,26%)	1.58	2	0.4538	
3 ESO	93 (88,6%)	69 (82,14%)	98 (77,77%)	4.64	2	0.0983	
4 ESO	89 (83,9%)	64 (75,29%)	124 (81,04%)	2.31	2	0.3151	
Curso 2014/15							
1 ESO	106 (83,5%)	82 (89,13%)	119(85%)	1.43	2	0.4892	
2 ESO	105 (87,5%)	78 (78%)	128 (90,14%)	7.52	2	0.0233	0.1441
3 ESO	110 (94,8%)	86 (88,65%)	106 (76,81%)	17.8	2	0.0001	0.2252
4 ESO	90(85,7%)	56 (74,66%)	107 (85,6%)	4.83	2	0.0894	
Curso 2015/16							
1 ESO	107(88,4%)	102 (86,44%)	121 (88,32%)	0.28	2	0.8694	
2 ESO	100(89,1%)	72 (83,72%)	100 (81,96%)	2.6	2	0.2725	
3 ESO	87(87,9%)	68(79,1%)	133 (89,86%)	5.66	2	0.059	
4 ESO	106(83,5%)	84(86,6%)	99(83,2%)	0.56	2	0.7558	

Tabla 13. Porcentaje de estudiantes que promocionan y las diferencias según el curso y el año escolar. *No hay datos. El χ^2 se calcula entre los otros centros.

Una primera lectura que arrojan los datos es que no se puede concluir que el rendimiento escolar esté consistentemente asociado al nivel sociocultural del instituto al cruzarlo con cursos académicos y años de la ESO. Cuando se observa relación entre el rendimiento y el nivel del instituto en cuatro ocasiones el Instituto 1 presenta un mayor porcentaje de estudiantes que promocionan y en dos ocasiones el Instituto 3, el Instituto 2 presenta el menor porcentaje de promoción entre centros en 4 ocasiones, aunque la cuantía de estas relaciones es poco significativa pues ninguna supera la $V=.03$, siendo el máximo 1. Las diferencias significativas surgen en su mayoría en 3º y 4º de ESO donde el Instituto 2 y 3 muestran los niveles de promoción más bajos. Las diferencias en 1º y 2º se relacionan con el porcentaje de promoción más bajo del Instituto 2. El Instituto 1 presenta los porcentajes de promoción más favorables en relación al éxito de los estudiantes.

En general, los datos muestran que, aunque no exista una relación directa y clara entre el éxito escolar en forma de promoción de curso y el nivel sociocultural del centro, se produce una inclinación favorable al éxito escolar en los datos obtenidos del Instituto 1.

B) Matriculados en Bachiller y en Formación Profesional Básica, Media y PCPI en cada centro

El Instituto 1 no ofrece cursos de formación profesional de grado medio (FPGM) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o de Formación Profesional Básica (FPB). Los datos de 1º de Bachiller corresponden a los estudiantes que promocionaron 4º de ESO en el mismo instituto. En la figura 13 se observa la tendencia ascendente de la matriculación en este curso.

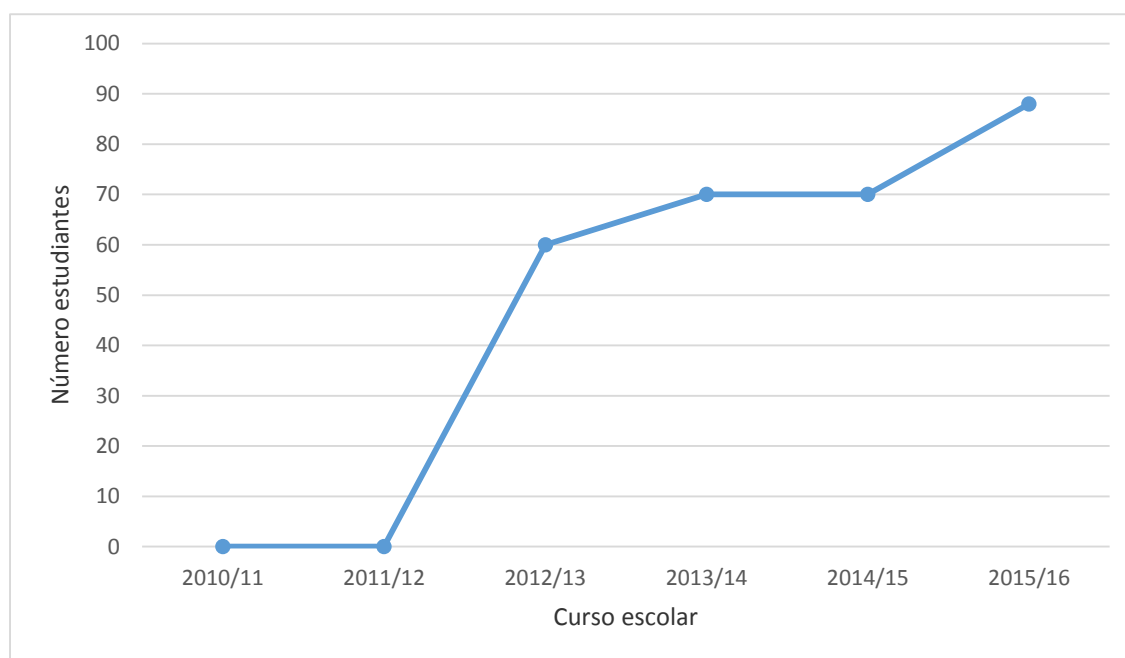


Figura 13. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller del Instituto 1.

El Instituto 2 no ofrece cursos de formación profesional de grado medio. En la figura 14 se observa el número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller y en PCPI/FPB por año escolar.

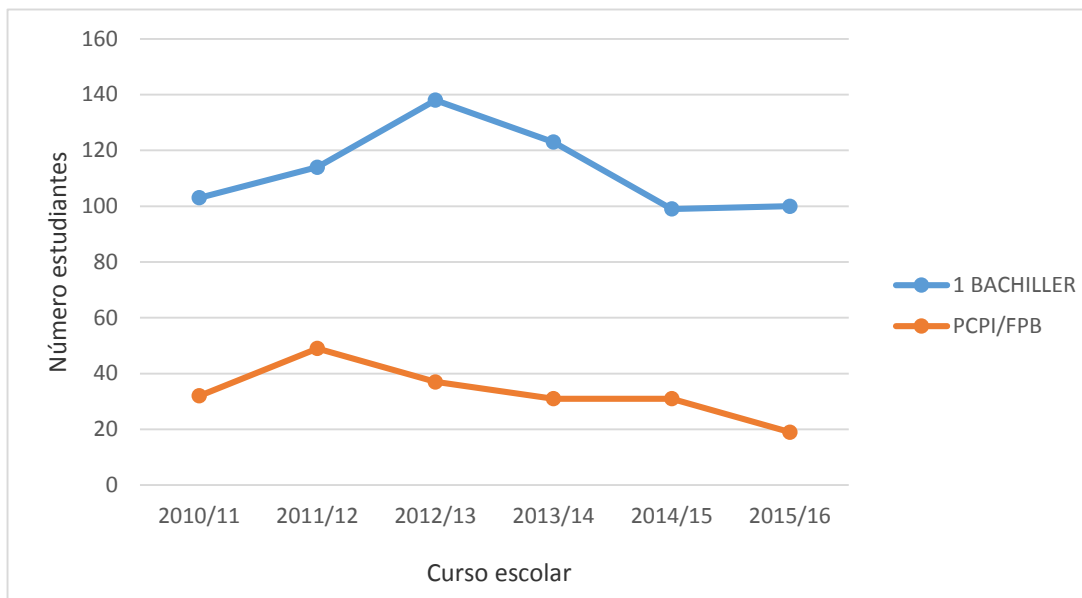


Figura 14. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller y en el PCPI/FPB del Instituto 2.

En la figura 15 se observa el número de estudiantes matriculados en 1º Bachiller, en curso de formación profesional de grado medio y en PCPI/FPB del Instituto 3.

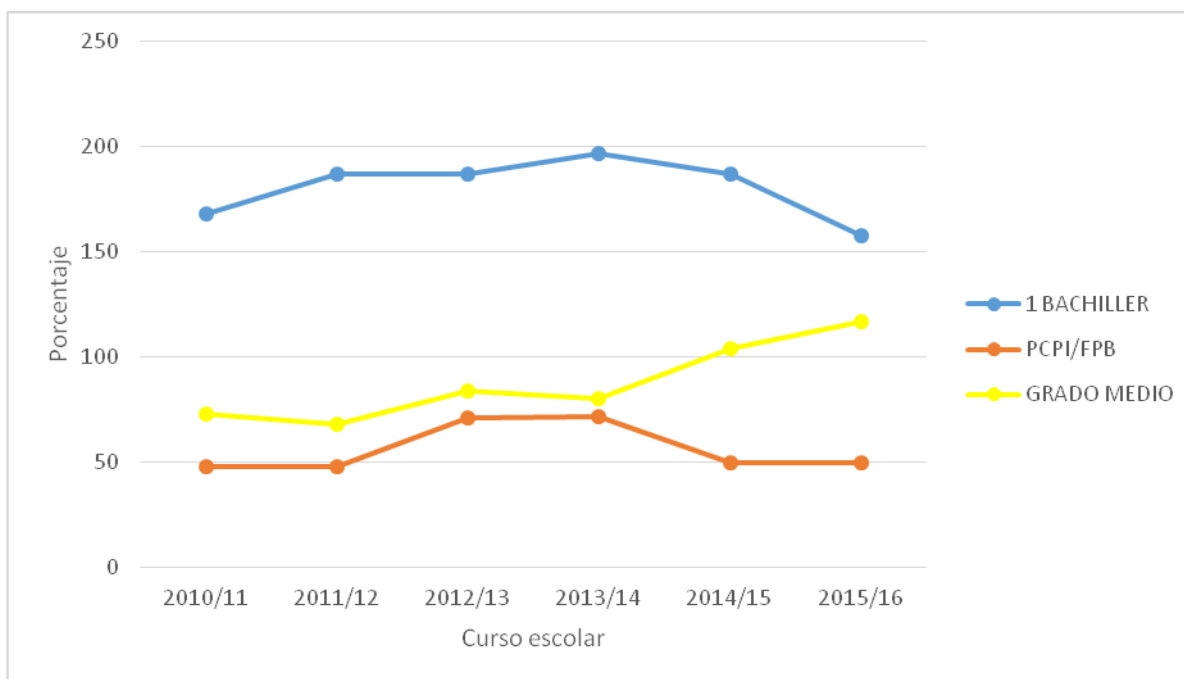


Figura 15. Evolución del número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller, en el PCPI/FPB y en Grado Medio del Instituto 3.

Los datos sobre los cursos de Bachiller, formación de grado medio y PCPI/FPB concuerdan con la selección por nivel socioeconómico y cultural. El Instituto 1 muestra una tendencia ascendente en el número de estudiantes matriculados en 1º de Bachiller mientras que esta se mantiene en el Instituto 2. En el Instituto 3 se observa que cuando desciende el número de estudiantes de Bachiller asciende el número de estudiantes de la formación profesional de grado medio señalando la importancia que se le otorga a la formación profesional.

Al igual que en el apartado anterior se muestra como los datos señalan una situación favorable para el éxito escolar de los estudiantes en el Instituto 1 ya que un instituto donde la única opción de éxito es alcanzar el Bachiller con vistas a la universidad ESO dedicará todos sus esfuerzos, dentro y fuera del aula, para que los estudiantes desarrollen una trayectoria de éxito durante la ESO. En general, se observan realidades diferentes en cada centro atendiendo al nivel sociocultural.

C) Comparación de datos entre centros y con datos oficiales nacionales y autonómicos

En este apartado se comparan los datos de promoción entre centros respecto a la idoneidad en cada caso, obtenida de los datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017).

En primer lugar, se muestran la evolución de la tasa de estudiantes que promocionan en ESO en los Instituto 1, 2 y 3, en Castilla La Mancha y en España (Figura 16). Se observa una tendencia ascendente en el conjunto de datos para Castilla La Mancha y para España y una tendencia irregular en los tres institutos. Los tres tipos de IES se sitúan por encima de la media de Castilla La Mancha. Los institutos 2 y 3 se sitúan cerca o por debajo de la media en España mientras que el instituto 1 se sitúa por encima. Esto revela que el nivel sociocultural influye en los resultados escolares, esto es, factores externos a los centros relacionados con las condiciones socioculturales y económicas de las familias se relaciona de alguna manera con el éxito escolar de los estudiantes.

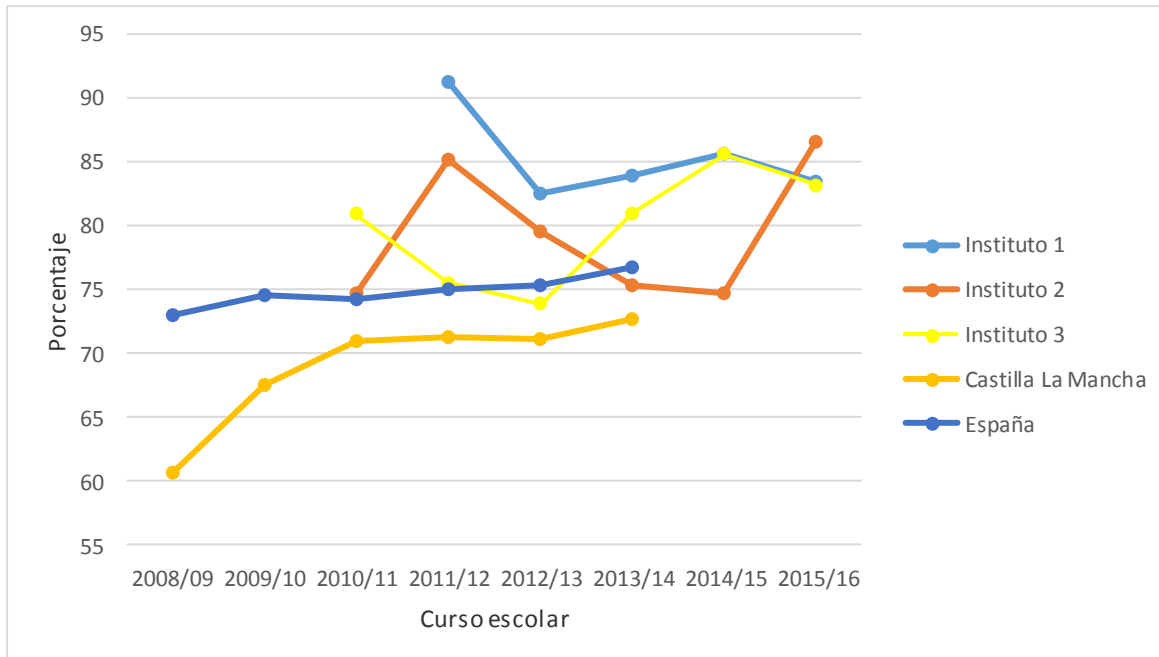


Figura 16. Evolución de la tasa de estudiantes que promocionan en ESO. Fuente: Datos propios y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

A continuación, se muestra la evolución de la tasa de estudiantes que promocionan en 1º de ESO en los tres tipos de centros y la idoneidad de los estudiantes en 1º de ESO, a los 12 años (Ver figura 17). Se muestra cómo la tasa de estudiantes que promocionan en 1º de ESO en los IES de nivel alto se acerca a la media de la tasa de idoneidad en España, y los IES de nivel medio y bajo se encuentran cerca de la tasa media de España y de Castilla La Mancha en algunos años.

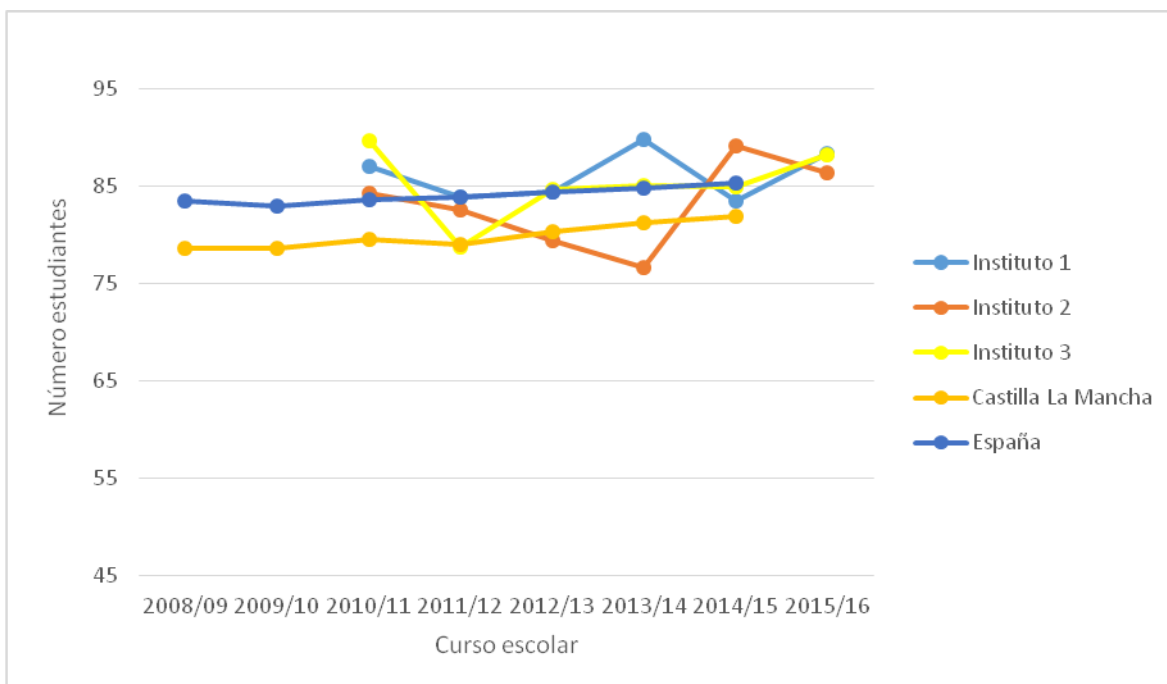


Figura 17. Evolución de la tasa de idoneidad a los 12 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 1º ESO en los institutos 1, 2 y 3. Fuente: Datos propios y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

En la figura 18 se muestra la evolución de la tasa de idoneidad a los 14 años, 3º de ESO, en Castilla La Mancha y España, y la tasa de estudiantes que promocionan en 3º de ESO en los tres tipos de IES. Se observa una tendencia ascendente en la tasa de idoneidad para Castilla La Mancha y España y para los tres institutos, aunque con un recorrido irregular.

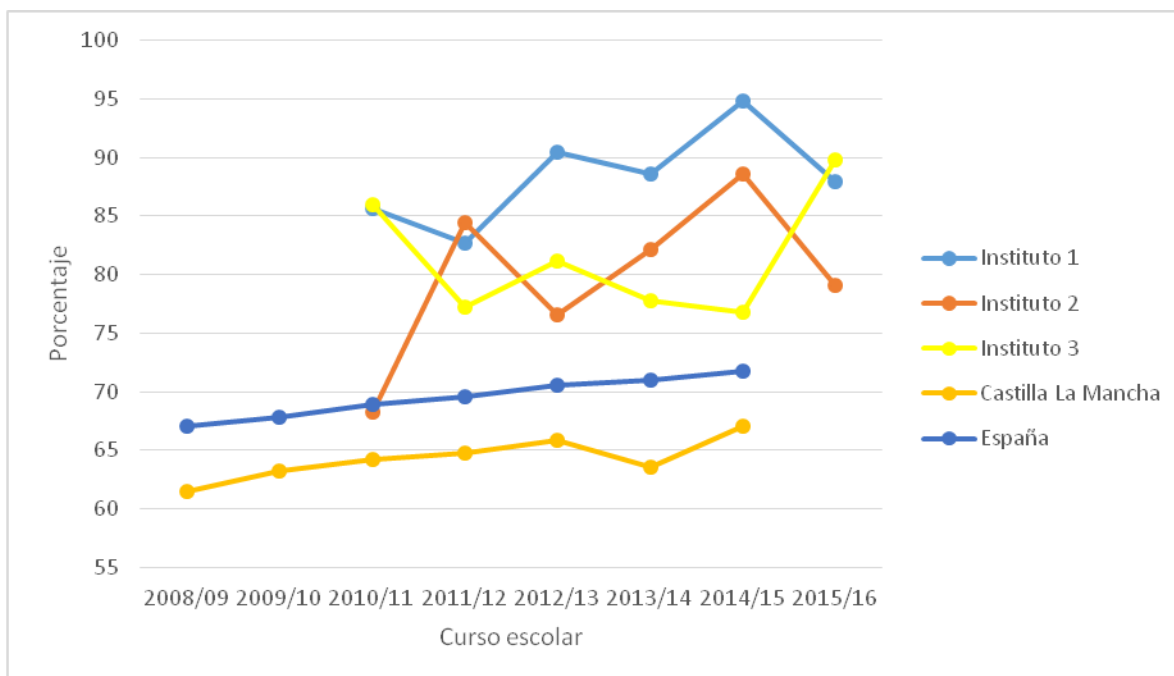


Figura 18. Evolución de la tasa de idoneidad a los 14 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 3º ESO los institutos 1, 2 y 3. Fuente: Datos propios y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

En la figura 19 se muestra la evolución de la tasa de idoneidad a los 15 años, 4º de ESO, en Castilla La Mancha y España, y la tasa de estudiantes que promocionan en 4º de ESO en los tres tipos de IES. La tendencia para España y Castilla La Mancha es ascendente como para el resto de instituto, si no se tiene en cuenta el primer año donde el instituto 1 comienza el primer curso de 4º de ESO y tiene un pico de aprobados cercano al 95%. Se destaca la irregularidad de los datos en los institutos frente a la tendencia regular marcada por la idoneidad en la región y en España.

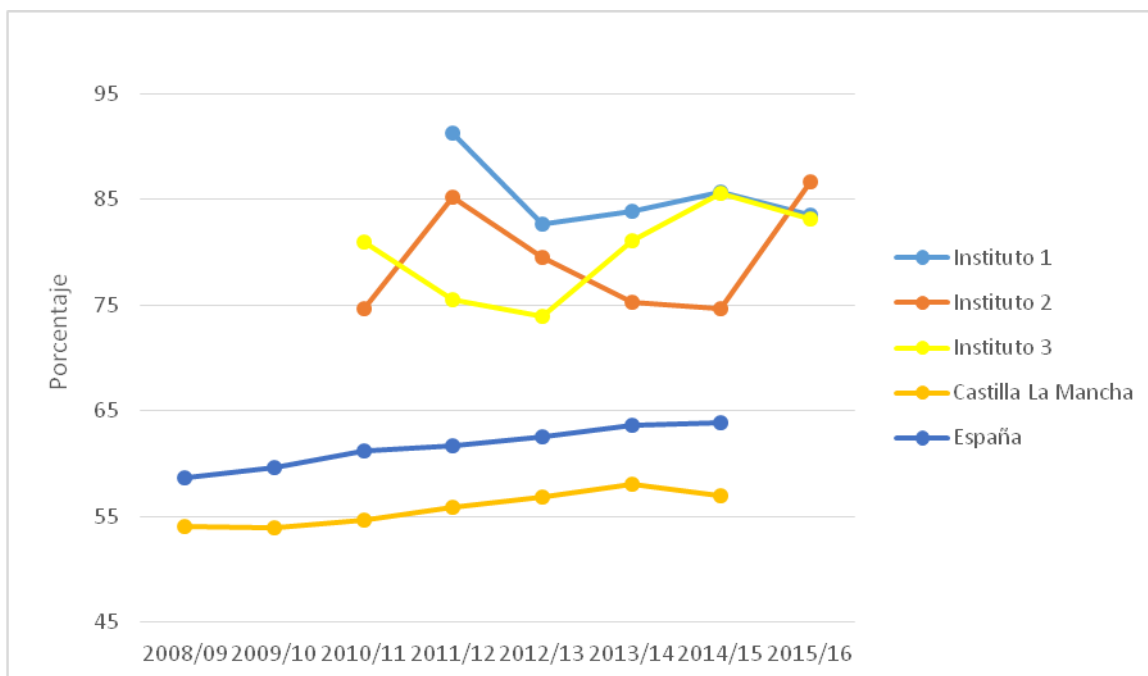


Figura 19. Evolución de la tasa de idoneidad a los 15 años en Castilla La Mancha y España y la tasa de promoción en 4º ESO en los institutos 1, 2 y 3. Fuente: Datos propios y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

Los datos observados corroboran que la realidad de los centros escolares es compleja y experimenta cambios de un año para otro, y son complicados de prever por la cantidad de factores que influyen en la promoción/repetición de los estudiantes. Los estudiantes que llegan a 1º de ESO sin repetir encontraron problemas en diferentes años escolares donde la tasa de promoción se sitúa por debajo de la media de España o Castilla La Mancha. En 1º de ESO ya encontramos una idoneidad que avisa de situaciones de riesgo escolar en la etapa de primaria que, incluso los que las han superado, se han encontrado con una realidad distinta una vez al llegar al centro.

Aunque el porcentaje de estudiantes que promociona en la ESO se sitúa por encima de Castilla La Mancha y en torno a los valores a nivel nacional, este es irregular y varía cada año. Esto se entiende por la variabilidad y diversidad de cada grupo de estudiantes que se encuentran cada año en las aulas de Secundaria que no es posible ver cuando se camufla entre los datos macro a nivel de comunidad y nacional.

En general los datos muestran una tendencia favorable para el éxito escolar del Instituto 1 en comparación con el Instituto 2 y 3. Esto confirma que el nivel sociocultural influye en cierta manera en el éxito/fracaso de los estudiantes.

2 Percepción del proceso de enseñanza por los estudiantes

En este apartado se presentan los datos de la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En primer lugar, se muestran los datos que describen la muestra obtenida. Después, se ubican los resultados obtenidos a través de un análisis de frecuencias y, seguidamente, los datos del contraste de diferencias en relación a las variables de sexo, curso escolar, repetición de curso y centro escolar. A continuación, se observan los datos obtenidos de los grupos focales con estudiantes en relación a la baja percepción de los ítems del cuestionario y las diferentes respuestas entre chicas y chicos y entre estudiantes de 2º y 4º de ESO. En un último apartado se realiza un análisis factorial exploratorio utilizando la técnica de extracción de componentes principales.

2.1 Descripción de las muestras

De los tres IES seleccionados para recabar datos sobre el alumnado, que se identificarán con el código de centro 1 (nivel alto), 2 (nivel medio) y 3 (nivel bajo), se recogió un total de 491 cuestionarios cumplimentados por los estudiantes. En las tablas que siguen podemos ver los datos referidos a las características de la muestra.

En la tabla 14 se observa cómo el mayor número de cuestionarios recogidos corresponde al Instituto 1 seguido del 3 y del 2.

	Cuestionarios	Porcentaje
<i>Instituto 1</i>	190	38.7
<i>Instituto 2</i>	135	27.5
<i>Instituto 3</i>	166	33.8
<i>Total</i>	491	100

Tabla 14. Cuestionarios recogidos por Instituto.

Se observa cómo el número de estudiantes de 2° y 4° de ESO es parecido mientras que el número de estudiantes matriculados en Programas de Mejora es bastante bajo (Tabla 15).

	Cuestionarios	Porcentaje
<i>2ºESO</i>	238	48.5
<i>Programa de Mejora</i>	12	2.4
<i>4ºESO</i>	241	49.1

Tabla 15. Estudiantes en 2º y 4º ESO y en Programas de Mejora.

Se destaca el escaso número de cuestionarios recogidos de estudiantes que participan en Programas de Mejora. Se descarta un análisis comparativo con la variable de los estudiantes en Programas de Mejora por la baja cantidad de cuestionarios.

En la tabla 16 se muestra cómo el porcentaje de repetidores es mayor en secundaria con un 17.5% mientras que en primaria afecta a un 6.9%. A continuación, se observan los datos desagregados por modalidad de repetición. El porcentaje de estudiantes que sólo repiten en ambas etapas es de 4.27%, sólo en Primaria un 2.64% y sólo en Secundaria un 13.23%. Los alumnos que han repetido al menos una vez en su carrera escolar, tanto en Primaria como en Secundaria, son el 20.16 % del total.

	Cuestionarios	Porcentaje
Primaria		
<i>No repetidores</i>	457	93.1
<i>Repetidores</i>	34	6.9
Secundaria		
<i>No repetidores</i>	405	82.5
<i>Repetidores</i>	86	17.5
Modalidades de repetición		
<i>Repetidores en Primaria y Secundaria</i>	21	4.27
<i>Repetidores sólo en Primaria</i>	13	2.64
<i>Repetidores sólo en Secundaria</i>	65	13.23
<i>Repetidores al menos una vez en su</i>	99	20.16

Tabla 16. Repetidores y no repetidores en Primaria y Secundaria y las modalidades de repetición.

Los datos sobre repetición se relacionan con lo observado en los datos oficiales siendo en la etapa de Secundaria cuando se produce el mayor número de casos de fracaso en forma de repetición. Más de la mitad de los estudiantes que repiten en Primaria lo hacen de nuevo en la Secundaria lo que supone que la repetición en Primaria no es una opción que garantice el éxito escolar. La etapa de Secundaria presenta casi el doble de repetidores que el total de Primaria. Especialmente llamativo es que una quinta parte de los estudiantes repite al menos una vez en su trayectoria académica.

En la tabla 17 se observa que la mayoría de los estudiantes marcan que son de nacionalidad española y que el español es el idioma utilizado en su casa.

	Cuestionarios	Porcentaje
Nacionalidad		
<i>Español</i>	471	95.9
<i>Otros</i>	19	3.9
Idioma		
<i>Español</i>	484	98.6
<i>Otros</i>	7	1.4

Tabla 17. Nacionalidad e idioma de los estudiantes en secundaria.

Para la nacionalidad y el idioma se observan frecuencias muy bajas en la categoría no española por lo que se decide no incluir estas variables en el contraste de diferencias.

A modo de síntesis, los datos recabados sobre las variables de los estudiantes con otra nacionalidad distinta de la española, de otro idioma distinto del español y que participen en Programas de Mejora es considerablemente reducida en comparación con la muestra en total por lo que se desestima el uso de estas variables para observar las diferencias entre grupos. Se observa que el porcentaje de repetidores en toda la etapa es considerable. En Secundaria se observa un porcentaje significativo de estudiantes que repiten lo que señala el uso regular de esta medida en situaciones de fracaso escolar.

2.2 Resultados

En primer lugar, se observan los resultados sobre el análisis de frecuencias de los ítems para pasar al contraste de diferencias entre variables. Después se muestran los resultados de los grupos focales. Por último, se muestra el análisis de componentes principales.

A) Análisis de frecuencias

En lo que respecta a las respuestas al cuestionario, a efectos de sintetizar la información más relevante ha parecido oportuno organizar el análisis de frecuencias según las repuestas señalando los valores altos de la escala (4+5), respectivamente correspondientes a “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo”, los medios del 3, “No lo tengo claro” y los bajos (1+2), “Nada y poco de acuerdo”. Utilizando los valores altos podemos configurar tres tablas donde se muestran los valores altos, medios y bajos. Los ítems en azul integran la dimensión “Clima del Aula”, en amarillo la dimensión “Calidad Intelectual de los Contenidos”, en verde la dimensión “Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad” y en marrón la dimensión “Contextualización de los aprendizajes”. En la figura 20 ofrece los porcentajes de respuesta de más a menos, así como, con los colores asignados, su pertenencia a las correspondientes dimensiones.

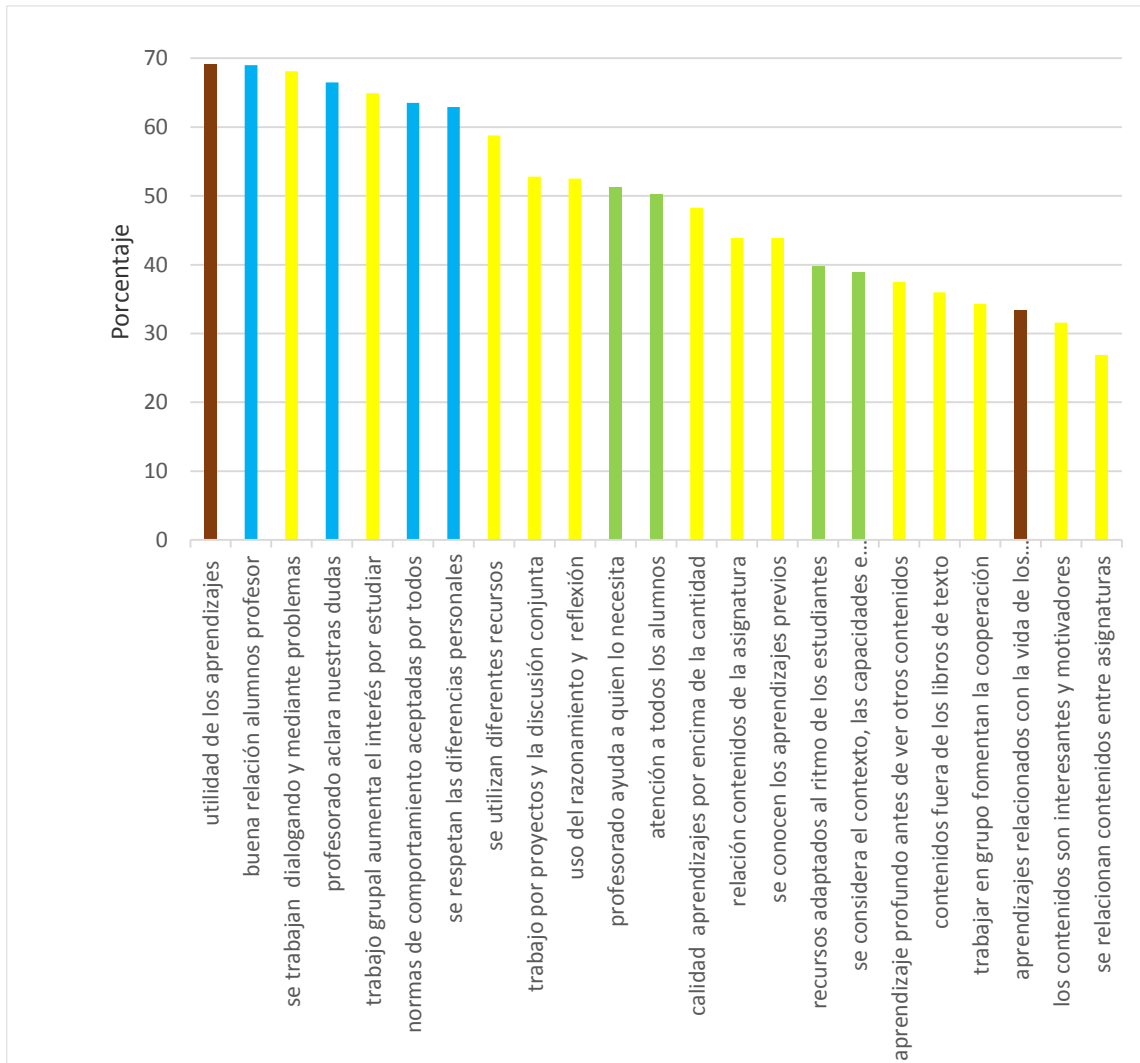


Figura 20. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos sobre la enseñanza-aprendizaje.

Las variables con puntuaciones más altas, entre un 60-70%, se refieren a utilidad de los aprendizajes para la vida, buena relación entre profesores y estudiantes, desempeño de la tarea en el aula, el profesor como apoyo intelectual, el trabajo en grupo, la existencia de normas de comportamiento aceptadas y el respeto de las diferencias y los derechos de los estudiantes.

Las que muestran valoraciones medias, entre 40-60%, a la utilización de diferentes materiales para presentar los contenidos, trabajar por proyectos, reflexionar sobre los

contenidos, al profesor como figura de apoyo en el aula, la enseñanza personalizada, la priorización de la calidad sobre la cantidad de contenidos, las relaciones de los contenidos de una misma asignatura y la atención a los contenidos previos de los estudiantes.

Las menos puntuadas, por debajo del 40%, corresponden a la adaptación de los contenidos al ritmo de los estudiantes, tener en cuenta el contexto sociocultural del alumnado, la comprensión profunda de contenidos, trabajar temas no tratados en los libros de texto, trabajo cooperativo, la relación de los contenidos con los intereses, la motivación y el contexto de los estudiantes y las relaciones de los contenidos entre asignaturas. El ítem sobre la necesidad de lo que se aprende para la vida cotidiana es el mejor valorado junto con los ítems de la dimensión “Clima del Aula”. Los ítems referidos a la relación de los contenidos del aula con la realidad cotidiana de la dimensión “Contextualización de los aprendizajes” y la relación de los contenidos entre asignaturas y el interés de los mismos para los estudiantes, de la dimensión “Calidad Intelectual de los Contenidos”, han sido los que han recibido valoraciones menos favorables por los estudiantes.

Atendiendo a las dimensiones, todas se sitúan en una valoración alta o media excepto “Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad” situada la posición media y baja. Los dos ítems de la dimensión “Contextualización de los aprendizajes” se sitúan en el extremo más elevado y más bajo de la gráfica. El mejor valorado se relaciona con la utilidad de lo aprendido en el centro escolar para la vida y el peor valorado con la falta de relación de los aprendizajes con la vida de los estudiantes. Una primera aproximación a los datos plantea la idea de que los estudiantes perciben la importancia de completar los estudios ya que les ofrece una serie de beneficios para el futuro, pero estos aprendizajes no responden a sus necesidades, intereses y motivaciones, ni se relaciona entre sí o se ven otros contenidos fuera del libro. El modelo de enseñanza que emerge de los resultados es dirigido por el profesorado, preocupado por mantener el control del aula a través del trabajo mediante actividades del libro de la asignatura, de carácter instrumental, con una baja relación entre asignaturas, con contenidos globales o con las vivencias de los estudiantes, en detrimento de un aprendizaje centrado en el estudiante, con contenidos

integrados que trabajen habilidades complejas de pensamiento, competencias de trabajo en grupo y se relacionen con intereses y experiencias de la vida cotidiana. Este manejo del aula se dirige a un tipo de estudiante medio puesto que el alumnado percibe una falta de atención personalizada a sus capacidades y ritmo de trabajo sin que el profesor suponga un apoyo cuando se le necesita. Igualmente se observa un modelo de enseñanza basado en el trabajo en grupo y en la colaboración pero que no presta atención al desarrollo de contenidos globales, interdisciplinarios, que involucre diferentes materias y que guarde relación con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Esto señala un modelo de enseñanza donde el docente se centra trabajar con actividades propias del desarrollo de capacidades y competencias exclusivas de su materia sin que estas guarden una relación con otras asignaturas ni con elementos y vivencias del contexto de los estudiantes minando la motivación y la voluntad de aprender de cada estudiante. En general, se puede imaginar una experiencia escolar basada en la obligación, un cargo o una imposición externa al estudiante en detrimento de una experiencia movida por el gusto, la intención o el anhelo de aprender y descubrir el mundo que le rodea.

B) Contraste de diferencias

De acuerdo con la cuestión de la investigación referida a la conveniencia de analizar la existencia o no de diferencias significativas entre las perspectivas del alumnado y su modulación según determinadas variables de identificación de la muestra, se ha procedido a realizar los contrastes correspondientes, que se presentan a continuación. Se analizan las variables donde existe un número aceptable de sujetos para poder realizar un contraste fiable como en el caso del sexo, el curso escolar, los estudiantes que repiten en secundaria y según el nivel alto, medio y bajo de los IES.

En la figura 21 se pueden identificar aquellos ítems en los que se han apreciado diferencias significativas atendiendo al sexo, hombres y mujeres.

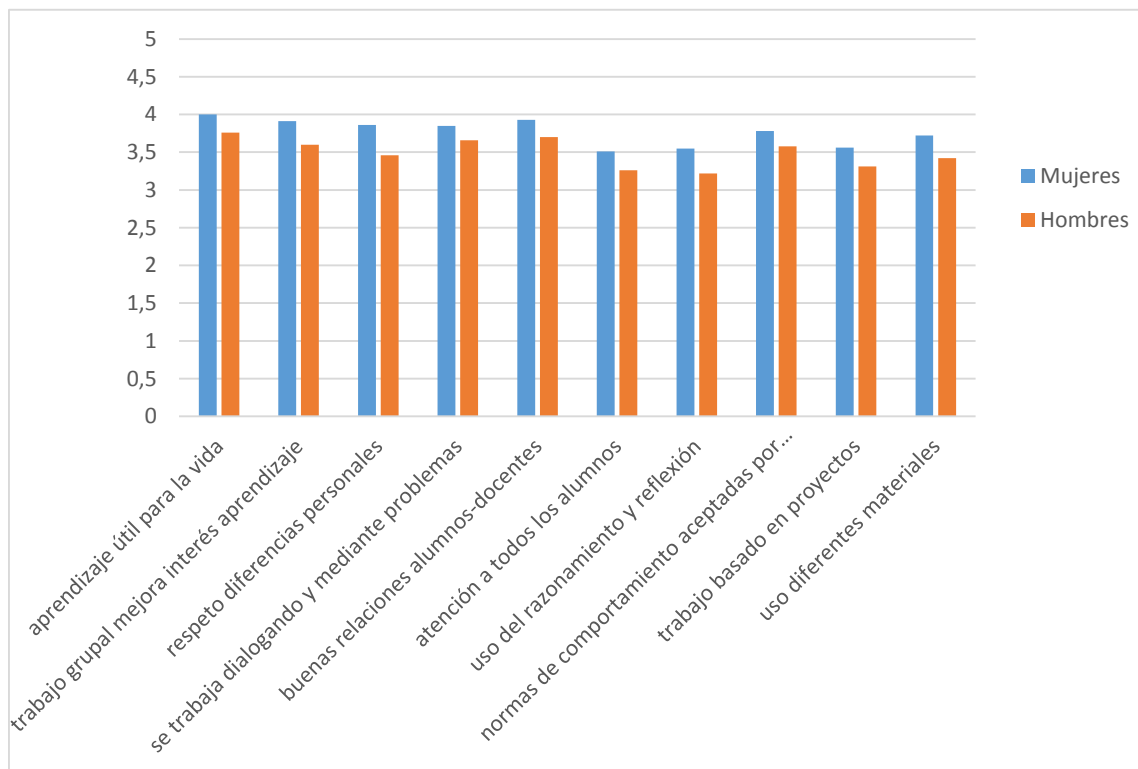


Figura 21. Porcentaje de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según el sexo.

Las diferencias significativas son favorables a las mujeres en todos los casos. Con un nivel de confianza del 99%, se observan valoraciones favorables en relación a los aprendizajes útiles para la vida, la mejora del interés en aprender a través del trabajo grupal, el respeto a las diferencias personales, la buena relación entre estudiantes y profesores, el uso del razonamiento y la reflexión, el trabajo basado en proyectos y el uso de diferentes materiales. Con un nivel de significación del 95% aparecen las variables referidas al trabajo mediante el diálogo y la resolución de problemas, la atención a todos los alumnos y las normas de comportamiento aceptadas por todos. En la tabla 18 se observa como el efecto de la diferencia es apreciable en relación a la mejora del interés utilizando el trabajo grupal ($\eta^2=.020$), en cuanto al respeto a las diferencias personales ($\eta^2=.032$) y en relación al aprendizaje reflexivo y razonado ($\eta^2=.025$).

	Media		Sig.	η^2
	Mujeres	Hombres		
<i>Aprendizaje útil para la vida</i>	4.00	3.76	.013	.013
<i>Trabajo grupal mejora interés aprendizaje</i>	3.91	3.6	.002	.020
<i>Respeto diferencias personales</i>	3.86	3.46	.000	.032
<i>Se trabaja dialogando y mediante problemas</i>	3.85	3.66	.041	.009
<i>Buenas relaciones alumnos-docentes</i>	3.93	3.70	.013	.013
<i>Atención a todos los alumnos</i>	3.51	3.26	.020	.011
<i>Uso del razonamiento y reflexión</i>	3.55	3.22	.001	.025
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	3.78	3.58	.038	.009
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	3.56	3.31	.019	.012
<i>Uso diferentes materiales</i>	3.72	3.42	.005	.016

Tabla 18. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según el género de los estudiantes.

La condición de mujer según nuestros datos, además de representar una variable ampliamente documentada que explica mejores rendimientos escolares de las chicas, arroja diferencias significativas en las percepciones y juicios que evidencia sobre las variables citadas, correspondientes a los contenidos y procesos de enseñanza. No se observan diferencias significativas en los ítems sobre la aclaración de dudas y ayuda del profesorado, la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad, en la relación de los contenidos de las asignatura, el conocimiento de los aprendizajes previos, el uso de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes, el reconocimiento del contexto del alumnado, el aprendizaje profundo de los contenidos, el trabajo en grupo, trabajar contenidos fuera del libro de texto o relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, el interés y la motivación que despiertan los contenidos y la relación de los contenidos con otras asignaturas.

En la figura 22 se observan diferencias significativas teniendo en cuenta el *curso escolar*, 2º y 4º de ESO. Con un nivel de significación del 99% los estudiantes de 2º de ESO perciben de manera más favorable el interés de los contenidos de aprendizaje, la consideración de las diferentes capacidades, el trabajo de contenidos fuera del libro, la utilidad de los aprendizajes para la vida diaria, la comprensión profunda de los contenidos, que prime la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad, el trabajo a través del diálogo y resolviendo problemas, la relación de los contenidos de la asignatura y entre asignaturas, el uso de diferentes recursos y que se adapten a las necesidades de los estudiantes, la atención a todos los estudiantes y el uso del razonamiento y la reflexión. Con un nivel de significación del 95% los estudiantes de 2º de ESO perciben de manera favorable la aclaración de dudas por el profesorado.

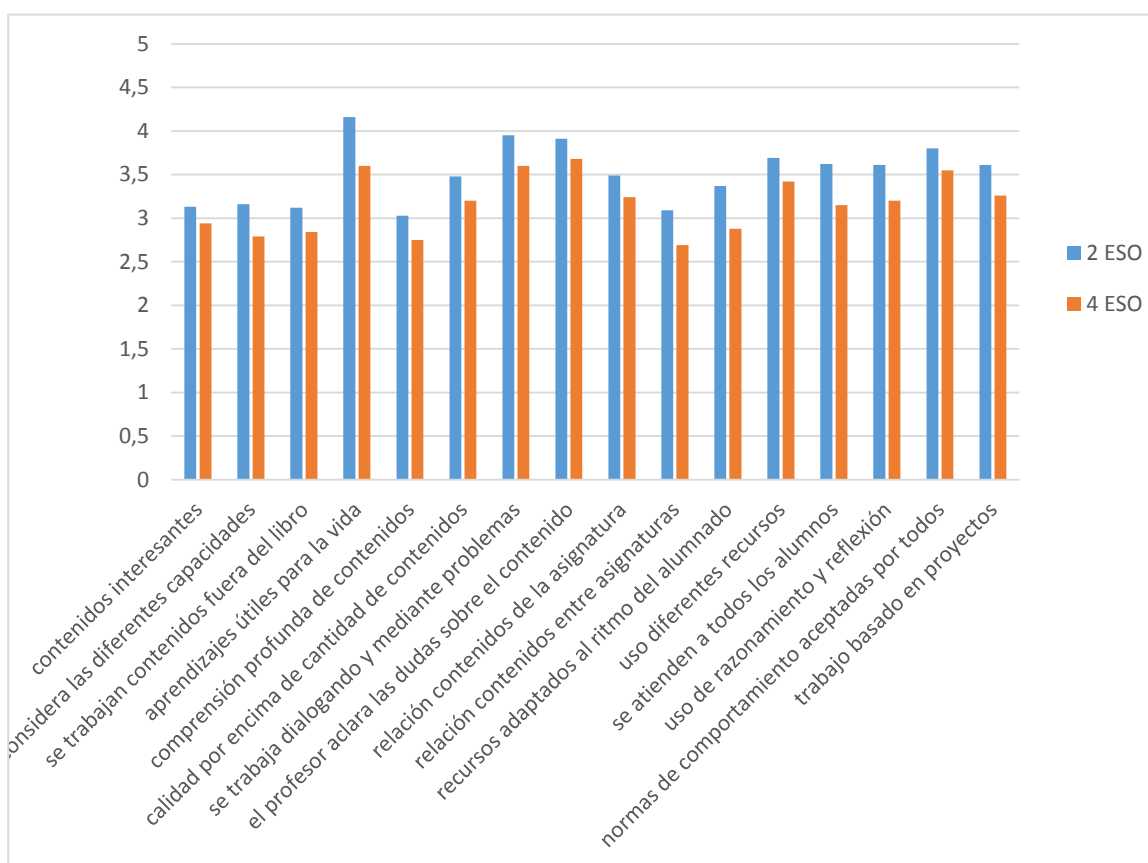


Figura 22. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según el curso escolar.

En la tabla 19 se observa cómo el efecto de la diferencia es importante en los ítems sobre la utilidad de los aprendizajes para la vida ($\eta^2=.067$), en la adaptación de los recursos al ritmo del alumnado ($\eta^2=.052$) y sobre la atención a todos los alumnos ($\eta^2=.042$); y se puede considerar apreciable en los ítems relacionados con la consideración de las diferentes capacidades ($\eta^2=.022$), en el trabajo mediante el diálogo y la resolución de problemas ($\eta^2=.028$), la relación de contenidos entre asignaturas ($\eta^2=.036$), el uso del razonamiento y la reflexión ($\eta^2=.038$) y el trabajo basado en proyectos ($\eta^2=.022$).

	Media		Sig.	η^2
	2º ESO	4º ESO		
<i>Contenidos interesantes</i>	3.13	2.94	.018	.012
<i>Se considera el contexto, las capacidades e intereses personales</i>	3.16	2.79	.001	.022
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.12	2.84	.009	.014
<i>Aprendizajes útiles para la vida</i>	4.16	3.60	.000	.067
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	3.03	2.75	.018	.012
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.48	3.20	.005	.017
<i>Se trabaja dialogando y mediante problemas</i>	3.95	3.60	.000	.028
<i>El profesor aclara las dudas sobre el contenido</i>	3.91	3.68	.024	.011
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.49	3.24	.004	.018
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	3.09	2.69	.000	.036
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.37	2.88	.000	.052
<i>Uso diferentes recursos</i>	3.69	3.42	.013	.013
<i>Se atienden a todos los alumnos</i>	3.62	3.15	.000	.042
<i>Uso de razonamiento y reflexión</i>	3.61	3.20	.000	.038
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	3.80	3.55	.008	.015
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	3.61	3.26	.001	.022

Tabla 19. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según el curso de los estudiantes.

Se observa diferencias en cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje presentando los estudiantes de 2º de ESO percepciones más favorables. En el caso de la utilidad de los aprendizajes para la vida, los recursos adaptados al ritmo de los estudiantes y la atención a todos los estudiantes son explicados de manera considerable por la variable 2º de ESO. No surgen diferencias significativas en los ítems sobre la buena relación entre profesores y estudiantes, sobre el aumento del interés mediante el trabajo grupal, el respeto a las diferencias personales, el apoyo del profesor a quien lo necesita, el conocimiento de los aprendizajes previos, la mejora de la cooperación mediante el trabajo en grupo y la relación de los aprendizajes con la vida de los estudiantes.

En cuanto a la *repetición en secundaria*, en la figura 23 se muestran los ítems donde se observan diferencias significativas. Con un nivel de significación del 99%, los estudiantes que no han repetido en la etapa de secundaria tienen una percepción más favorable en el ítem sobre la atención a todos los alumnos, y con el 95% en los ítems sobre la utilidad de los aprendizajes para la vida, la mejora de la colaboración a través del trabajo grupal, el trabajo mediante el diálogo y la resolución de problemas y el trabajo de contenidos fuera del libro.

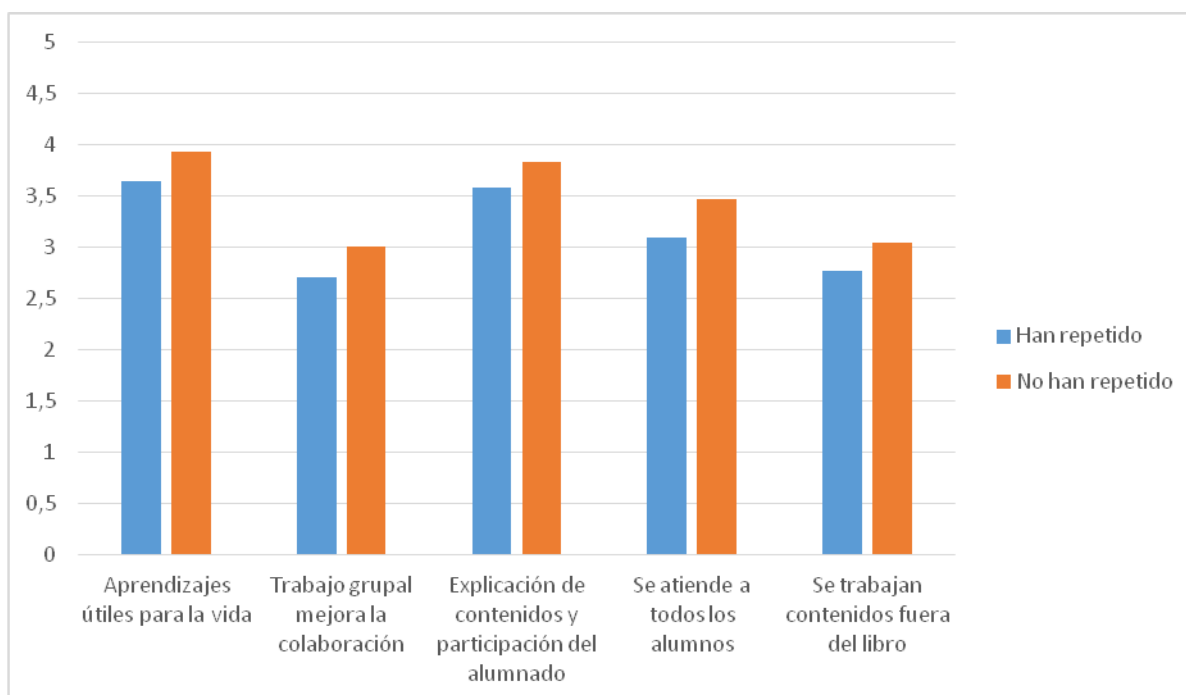


Figura 23. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas según si han repetido en secundaria.

En la tabla 20 se observa que no se destaca ningún ítem donde la cuantía de la diferencia sea considerable siendo los valores de η^2 menores a .020.

	Media		Sig.	η^2
	Repetido	No han repetido		
<i>Aprendizajes útiles para la vida</i>	3.64	3.94	.021	.011
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	2.71	3.01	.046	.008
<i>Se trabaja dialogando y mediante problemas</i>	3.58	3.83	.045	.008
<i>Se atiende a todos los alumnos</i>	3.10	3.47	.006	.015
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	2.77	3.04	.054	.008

Tabla 20. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta según si los estudiantes han repetido curso en secundaria.

Se destaca como los estudiantes que no han repetido en la etapa de secundaria tienen una percepción más favorable en todos los ítems. No se observan diferencias significativas

en los ítems referidos a la buena relación entre profesores y estudiantes, a la aclaración de dudas por parte del profesorado y la ayuda a quien lo necesita, a la aceptación de las normas de convivencia por todos, al respeto de las diferencias personales, al uso de diferentes recursos, al trabajo por proyectos, al uso de la reflexión y el razonamiento, a la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad, la relación de contenidos entre asignaturas y entre contenidos de la misma asignatura, al conocimiento de los conocimientos previos, al uso de recursos adaptados a las necesidades de los estudiantes, al reconocimiento del contexto, capacidades e intereses del alumnado, al aprendizaje profundo de los contenidos, al trabajo en grupo, y al aprendizaje de contenidos interesantes, motivadores y relacionados con la vida de los estudiantes.

A continuación, se muestran las diferencias significativas según el *nivel sociocultural del centro*. Al Instituto 1 (nivel alto) asiste un tipo de alumnado que piensa en estudiar Bachiller con idea de cursar estudios universitarios y proviene de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto; el Instituto 2 (nivel medio) oferta alguno cursos de Bachiller, formación profesional básica, grado medio y superior donde asisten estudiantes provenientes de contextos familiares de nivel socioeconómico medio; y al Instituto 3 (nivel bajo) asisten estudiantes provenientes de zonas rurales y los estudios se orientan a la formación profesional. Se presenta la comparación de los institutos por separado 1 y 2, 2 y 3 y 1 y 3, para facilitar su análisis y lectura.

En la figura 24 se muestran los ítems donde se han observado diferencias significativas en relación a los *Institutos 1 y 2*. Con un nivel de significación del 99, los estudiantes del instituto 1 perciben de manera favorable el aumento del interés por aprender trabajando en grupo, el uso de recursos adaptados al ritmo de los estudiantes, el uso de diferentes recursos de aprendizaje y la relación de los contenidos con la vida diaria de los estudiantes, y con un nivel de significación del 95% el ítem referido a la mejora de la cooperación a través de trabajar de manera grupal. Los estudiantes del Instituto 2 presentan una percepción favorable con un nivel de significación del 99% en los ítems referidos a la motivación y el interés que despiertan los contenidos, la buena relación entre docentes y profesores, el trabajo a través del diálogo y la resolución de problemas,

el profesorado como una figura cercana al alumnado, la utilidad de los aprendizajes para la vida de los estudiantes y la aceptación de todos de las normas de comportamiento, y con el 95% referido a las relaciones que se establecen entre contenidos de la misma asignatura.

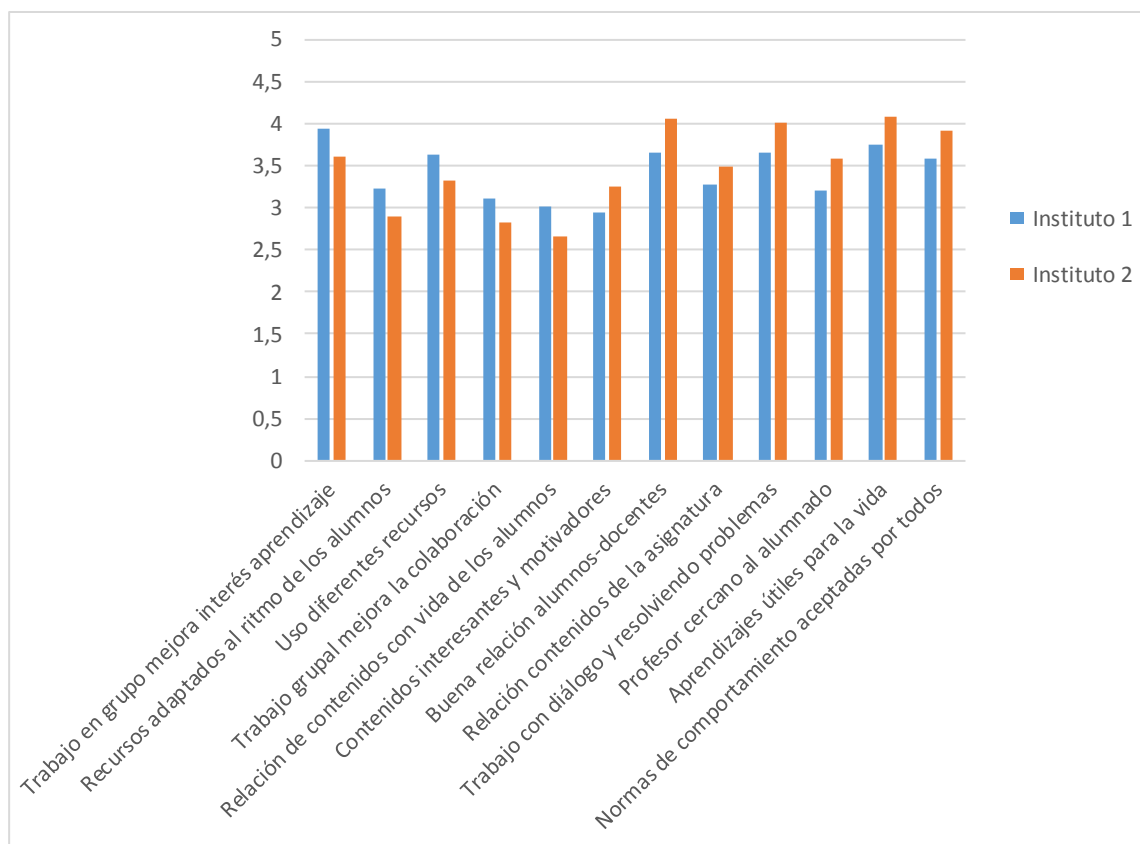


Figura 24. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 1 y 2.

En la tabla 21 se observa como de los ítems sobre la mejora del interés por aprender trabajando en grupo ($\eta^2=.022$), la adaptación de los recursos al ritmo de los estudiantes ($\eta^2=.028$) y la relación de los contenidos con la vida de los estudiantes ($\eta^2=.024$) presentan una cuantía de la diferencia apreciable en el caso de los ítems con una percepción más favorable por parte de los estudiantes del Instituto 1. En el caso la percepción favorable por parte de los estudiantes del Instituto 2 se destaca que todos los ítems salvo el que se refiere a la relación de los contenidos de la asignatura presentan una cuantía de la diferencia apreciable entre .020 y .040.

	Media		Sig.	η^2
	Instituto 1	Instituto 2		
<i>Trabajo en grupo mejora interés aprendizaje</i>	3.94	3.61	.007	.022
<i>Recursos adaptados al ritmo de los estudiantes</i>	3.24	2.90	.003	.028
<i>Uso diferentes recursos</i>	3.63	3.32	.015	.018
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	3.11	2.84	.044	.012
<i>Relación de contenidos con vida de los alumnos</i>	3.03	2.66	.005	.024
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	2.94	3.25	.001	.036
<i>Buena relación alumnos-docentes</i>	3.65	4.06	.000	.039
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.29	3.49	.047	.012
<i>Trabajo con diálogo y resolviendo problemas</i>	3.67	4.01	.002	.030
<i>Profesor ayuda a quien lo necesita</i>	3.22	3.58	.005	.024
<i>Aprendizajes útiles para la vida</i>	3.75	4.10	.004	.026
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	3.58	3.93	.002	.030

Tabla 21. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el Instituto 1 y 2.

En general se observa cómo los estudiantes del Instituto 1 perciben de manera favorable el trabajo en grupo, el uso de recursos adaptados al ritmo del alumnado y la relación de los contenidos con la vida de los estudiantes, y los estudiantes del Instituto 2 perciben como los contenidos del aula son interesantes y motivadores y se relacionan entre ellos a la vez que se relacionan con lo que ocurre en la vida diaria de los estudiantes, una buena convivencia entre estudiantes y profesores, siendo éste una figura cercana, la existencia de normas de convivencia, y un trabajo en el aula donde prima el diálogo y el trabajo mediante problemas. No surgen diferencias significativas en los ítems relacionados con la aclaración de dudas por parte del profesorado, el respeto de las diferencias personales, el trabajo proyectos, el uso de razonamiento y reflexión, la atención a todos los alumnos, la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad, el conocimiento de los aprendizajes

previos, el reconocimiento del contexto, capacidades e intereses de los estudiantes, el desarrollo de un aprendizaje profundo, el trabajo con contenidos fuera del libro, el trabajo en grupo y sobre la relación de los contenidos entre asignaturas.

En la Figura 24 se observan los ítems donde se identifican diferencias significativas sobre la enseñanza-aprendizaje entre estudiantes del *Instituto 2* y *3*. Se observa una percepción más favorable del Instituto 2 con un nivel de significación del 99% en las normas de comportamiento aceptadas por todos y con un nivel de significación del 95% en la motivación e interés de los contenidos, el respeto de los derechos y las diferencias y el trabajo a través del diálogo y problemas. Y se observa una percepción más favorable del Instituto 3 con un nivel de significación del 99% en relación a los ítems sobre los diferentes materiales utilizados, los materiales utilizados adaptados al ritmo de los estudiantes y a la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad, y del 95% en el ítem referido a la relación de los contenidos con la vida diaria de los estudiantes.

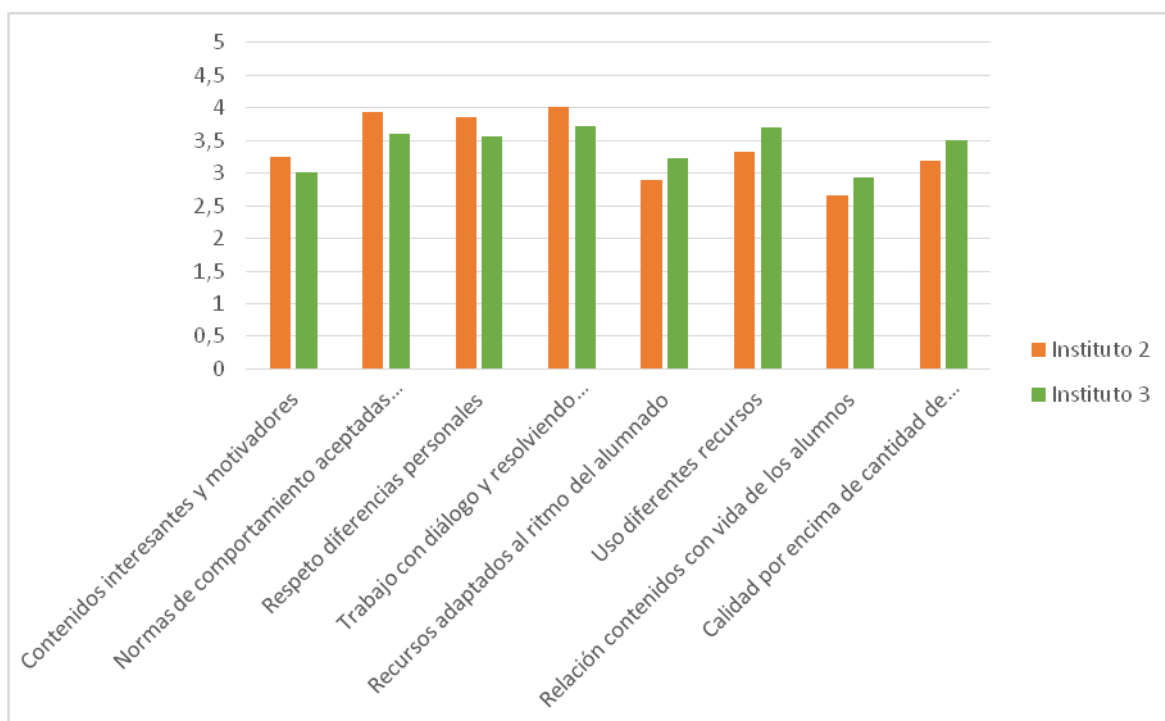


Figura 25. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 2 y 3.

En la tabla 22 se observa un ítem con una cuantía apreciable (*Normas de comportamiento aceptadas por todos*, $\eta^2=.024$) en la percepción favorable de los estudiantes del instituto 2. Relacionado con la percepción favorable de los estudiantes del instituto 3 se observa una cuantía apreciable del efecto de la diferencia en los ítems sobre la adaptación de los recursos al ritmo de los estudiantes ($\eta^2=.023$), el uso de diferentes recursos en el aula ($\eta^2=.026$) y la calidad de los aprendizajes por encima de la cantidad ($\eta^2=.020$).

	Media		Sig.	η^2
	Instituto 2	Instituto 3		
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	3.25	3.01	.029	.016
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	3.93	3.61	.007	.024
<i>Respeto diferencias personales</i>	3.85	3.57	.034	.015
<i>Trabajo con diálogo y resolviendo problemas</i>	4.01	3.73	.023	.017
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	2.90	3.24	.009	.023
<i>Uso diferentes recursos</i>	3.32	3.70	.005	.026
<i>Relación contenidos con vida de los alumnos</i>	2.66	2.94	.048	.013
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.19	3.51	.015	.020

Tabla 22. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el Instituto 2 y 3.

En general se observa como los estudiantes del Instituto 2 perciben de manera más favorable los ítems referidos al interés y la motivación de los contenidos de aprendizaje, al trabajo dialogando y resolviendo problemas en el aula, al respeto a las diferencias personales y a la existencia de normas de comportamiento aceptadas por todos y los estudiantes del Instituto 3 perciben de manera más favorable el respeto a las diferencias personales y al ritmo de trabajo utilizando diferentes recursos, a la calidad de los contenidos en vez de dar muchos contenidos, trabajados mediante el diálogo y resolviendo problemas y relacionados con la vida diaria de los estudiantes. No se observan diferencias significativas en los ítems relacionados con la utilidad de los aprendizajes para

el futuro, la buena relación entre profesores y estudiantes, la aclaración de dudas por parte del profesorado, el trabajo grupal, cooperativo y por proyectos que aumenta el interés y la discusión, trabajar usando el razonamiento y la reflexión, el apoyo del profesor a quien lo necesita, la atención a todos los estudiantes, la relación de contenidos entre asignaturas y entre contenidos de la misma asignatura, el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, el uso de recursos adaptados al ritmo de los estudiantes, el desarrollo de un aprendizaje profundo y al uso de contenidos fuera del libro de texto.

Por último, en la Figura 25 se observan los ítems donde se han encontrado diferencias significativas entre los *Institutos 1 y 3*.

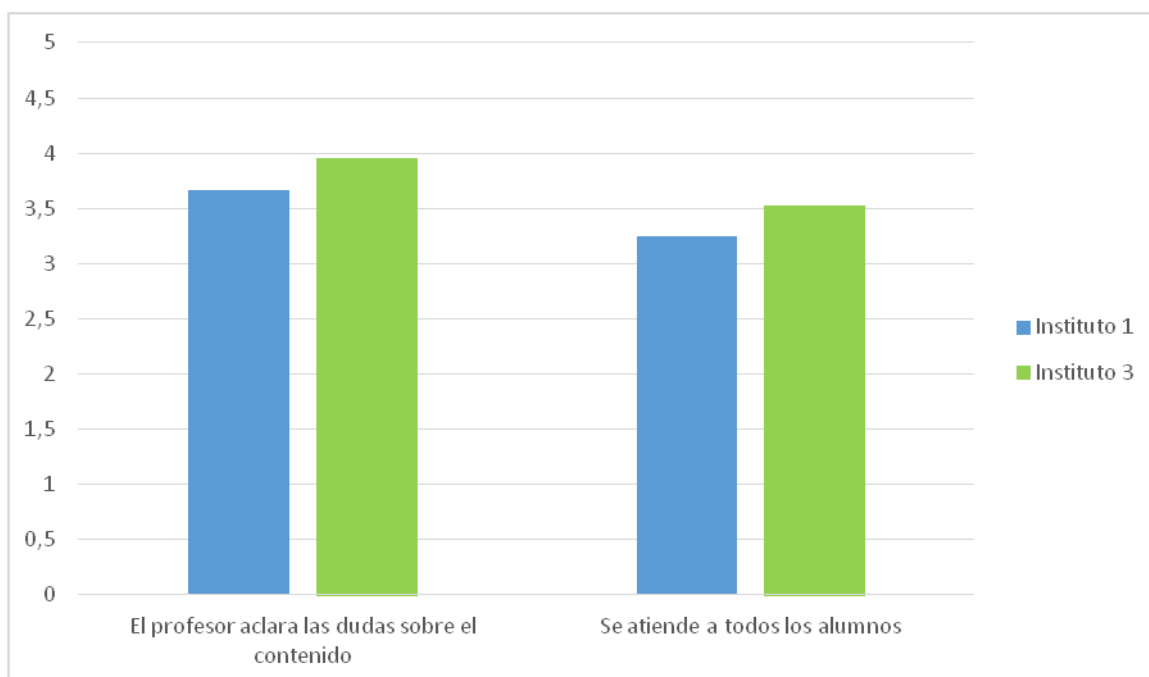


Figura 26. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el Instituto 1 y 3.

Los estudiantes del Instituto 3 perciben de manera favorable con un nivel de significación del 99% el ítem sobre la aclaración de dudas por el profesorado y con un 95% el ítem referido a la atención a todos los estudiantes. En la tabla 23 se observa la inexistencia de una cuantía de las diferencias que se pueda considerar apreciable.

	Media		Sig.	η^2
	Instituto 1	Instituto 3		
<i>El profesor aclara las dudas sobre el contenido</i>	3.66	3.96	.010	.019
<i>Se atiende a todos los alumnos</i>	3.25	3.53	.028	.014

Tabla 23. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el Instituto 1 y 3.

Se observa como los estudiantes del Instituto 3 perciben de manera más favorable los aspectos en los que se observan diferencias, aunque estas son poco apreciables.

Una primera aproximación a los datos surgidos de la comparación entre centros es la percepción de los estudiantes del Instituto 1 de un aprendizaje más personalizado y basado en el trabajo grupal frente a los estudiantes del Instituto 2 donde el aprendizaje se centra en mantener un clima adecuado en el aula; entre el Instituto 2 y 3 se observa un estilo de aprendizaje similar que en la comparación anterior en el caso del Instituto 2 y los estudiantes del Instituto 3 perciben una enseñanza más personalizada. El surgimiento de un número bajo de diferencias entre el Instituto 1 y 3 señala que entre estos dos casos no existe influencia del nivel sociocultural pudiendo deberse a que los procesos de aprendizaje y socialización son similares en ambos institutos y, por otra parte, que los estudiantes se acaban adaptando a estos procesos escolares si tenemos en cuenta que el contexto no influye si se observan las diferencias en los datos de rendimiento.

Se observa cómo las variables estudiadas influyen en la percepción de los estudiantes de manera notable donde las chicas, los estudiantes de 2º de ESO y los que no han repetido en Secundaria presentan valoraciones más favorables sobre el proceso de enseñanza. De los ítems donde se observan diferencias se observa que las chicas perciben un modelo de aprendizaje que contiene elementos enfocados al éxito escolar: perciben que se trabaja en grupo, por proyectos, de manera reflexiva, dialogando, mediante la resolución de problemas, manteniendo buenas relaciones en el aula, atendiendo a los estudiantes y respetando sus diferencias y le dan sentido a lo que aprenden para su vida cotidiana. El

modelo de enseñanza es más atractivo y motivante para las chicas en 2° y 4° de ESO que para los chicos.

Por curso escolar, se observa un modelo de enseñanza de éxito para los estudiantes de 2° de ESO ya que presenta una percepción favorable en la mayoría de los ítems en comparación a sus compañeros de 4° de ESO. La falta de atención a la diversidad, el desarrollo de dinámicas de aula centradas en la actividad en vez de en las experiencias y motivaciones de los estudiantes y la falta de personalización de la enseñanza observadas en el análisis de las frecuencias se encuentran en el origen del desenganche que emergen al comparar la percepción entre 2° y 4° de ESO.

La repetición en Secundaria no es factor favorable para el éxito escolar. Se aprecia un desenganche de los estudiantes que repiten ya que estos perciben que los contenidos no sirven para su vida diaria, falta de atención por parte del profesorado y de participación en el aula.

Por último, el nivel sociocultural influye en la percepción del modelo de enseñanza. Aunque se observan estilos de aprendizaje diferentes entre los institutos 1 y 2 y entre 2 y 3, en conjunto, la influencia no es tan apreciable por las similitudes que emergen entre los institutos 1 y 3. En el instituto de nivel alto se observa un estilo de aprendizaje integrado basado en el trabajo en grupo, la adaptación de los recursos a las necesidades de los estudiantes y la relación de los contenidos con las experiencias del alumnado fuera del centro. En el instituto de nivel medio se observa un estilo de aprendizaje dirigido y centrado en el alumno donde los contenidos son interesantes y motivadores, se relacionan entre ellos y con la vida del alumnado, un clima de convivencia favorable con normas que permiten el funcionamiento de la clase y el trabajo mediante el diálogo y la resolución de problemas. El alumnado del instituto de nivel bajo presenta un estilo de aprendizaje integrado, al igual que el instituto de nivel alto, donde se respetan las diferencias personas, el ritmo de trabajo del alumnado, se prima la calidad de los contenidos, el diálogo supone una herramienta primordial en el proceso de enseñanza, así como la resolución de problemas. En general, el factor sociocultural influye en el éxito y la

percepción del proceso de enseñanza, pero se destaca, de la misma forma, la importancia de la influencia de los factores internos al centro frente al surgimiento de modelos de enseñanza similares entre los Instituto 1 y 3, de nivel alto y bajo, respectivamente.

C) Resultados de los grupos focales

En este apartado se muestran las respuestas obtenidas por los estudiantes en los grupos focales relacionadas con la percepción del proceso de enseñanza. En las tablas 24, 25 y 26 se muestran los códigos obtenidos para cada una de las preguntas presentadas: sobre la motivación de los contenidos de estudio, las diferencias en la percepción entre chicas y chicos y entre estudiantes de 2° y 4° de ESO, respectivamente.

Código	Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3	Total
profesor cercano	6	2	4	12
atención personal profesor	5	2	5	12
número estudiantes aula	5	3	2	10
conocer contexto del estudiante	5	2	1	8
relación con vida cotidiana	4	3	1	8
motivación docente	7	3	0	10
asignaturas adaptadas intereses estudiantes	2	5	0	7
ritmo de los estudiantes	4	0	2	6
estrés estudiantes	0	4	0	4
profesor centrado en dar la asignatura	0	0	4	4
relación contenidos	0	0	4	4
más cantidad que calidad	0	0	3	3
carga de trabajo	1	0	1	2
actividades fuera del libro	0	0	2	2
aprendizaje dirigido	2	0	0	2
motivación contenidos	0	2	0	2
dificultad asignaturas	1	0	0	1
actitud docente	0	0	1	1

repetición de contenidos	1	0	0	1
Total	43	26	30	99

Tabla 24. Referencias a los códigos sobre la motivación de los aprendizajes.

En la motivación sobre los aprendizajes emergen 19 códigos. Los estudiantes de los tres institutos hacen referencia a la cercanía el profesor y la atención personal como los factores que más influyen en la motivación. Le sigue la referencia al número de estudiantes por aula, el conocimiento del contexto del estudiante y su relación con la vida cotidiana. Los estudiantes de los institutos 1 y 2 se refieren a la motivación docente y a la adaptación de las asignaturas a las necesidades de los estudiantes, pero no los del Instituto 3.

Código	Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3	Total
chicos menos activos	5	1	2	8
chicas maduran antes	3	1	1	5
chicas más competitivas	1	2	2	5
chicas se les exige más	0	2	2	4
chicas más activas	2	2	0	4
chicas más iniciativa	0	1	2	3
chicas más organizadas	1	2	0	3
chicos competitivos	1	2	0	3
chicas más motivadas	0	1	2	3
chicas metas más altas	0	2	1	3
chicas más sensatas	0	1	0	1
chicas más constantes	1	0	0	1
chicas más fácil trabajar	0	1	0	1
chicos menos maduros	0	1	0	1
chicos menos organizados	1	0	0	1
chicos menos predispuestos para el estudio	0	1	0	1
Total	15	20	12	47

Tabla 25. Referencias a los códigos sobre las diferencias entre chicas y chicos.

Emergen 16 códigos en relación a las diferencias según el sexo. Los estudiantes de los tres institutos coinciden en señalar que los chicos son menos activos y que las chicas maduran antes, son más competitivas. Los estudiantes de los institutos 2 y 3 señalan que a las chicas se les exige más y de los institutos 1 y 2 perciben que las chicas son más activas (Tabla 25).

Código	Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3	Total
3 y 4 más carga de trabajo	3	7	1	11
3 y 4 difícil	2	4	2	8
3 y 4 padres más pendientes	6	0	0	6
1 y 2 menos trabajo	5	0	0	5
3 y 4 menos atención profesores	0	0	3	3
1 y 2 novedad	2	0	1	3
2 a 4 cambio método trabajo	2	0	1	3
3 y 4 falta de organización	0	2	0	2
1 y 2 apoyo profesor	2	0	0	2
1 y 2 padres más pendientes	2	0	0	2
2 a 4 cambio de compañeros	0	0	1	1
Total	24	13	9	46

Tabla 26. Referencias a los códigos sobre la diferencia de percepción entre estudiantes de 2° y 4° de ESO.

En relación a la diferencia de percepción entre los estudiantes de 2° y de 4° de ESO, emergen 11 códigos. Se observa como señalan la mayor carga de trabajo y la mayor dificultad de 3° y 4° de ESO sobre 1° y 2°. Los estudiantes del Instituto 1 señalan que la familia está más pendiente de ellos en 3° y 4° de ESO y que en 1° y 2° la carga de trabajo escolar es menor (Tabla 26).

En general, surgen referencias variadas en las respuestas de los estudiantes y desde las diferentes cuestiones como puede observarse de la cantidad de códigos obtenidos en

cada tanda de preguntas. En cuanto al conjunto de preguntas sobre la motivación surgen códigos que guardan relación con algunos de los ítems del cuestionario. Entre los códigos más señalados, se observan elementos valorados con puntuaciones bajas en el cuestionario. Según el sexo nos encontramos con una menor variabilidad en las respuestas y con un menor consenso. Según el curso escolar se observan el menor nivel de códigos y de respuestas relacionadas. Los estudiantes del Instituto 1 realizan más aportaciones a las entrevistas en la parte de la motivación y las diferencias entre 2º y 4º y los estudiantes del Instituto 2 realizan más referencias en cuanto a las diferencias entre chicos y chicas. En total, los estudiantes del Instituto 1 realizan más referencias y los del Instituto 3, menos. En este caso el nivel sociocultural influye en la participación en las entrevistas siendo los estudiantes del Instituto 1 los que más aportaciones realizan y los del Instituto 3 los que menos.

En la tabla 27 se muestran las diferencias de las intervenciones más destacadas de los estudiantes en aquellos códigos donde emergen en los tres institutos en relación a la motivación de los contenidos. La intervención de los alumnos se reconoce con los caracteres al inicio de la respuesta A.1, A.2 y A.3 y de las alumnas con A.4, A.5 y A.6. Si se considera necesario se realizan anotaciones al principio de las respuestas de los estudiantes para comprender de dónde partía la conversación o se incluye la pregunta del entrevistador que se con una “E” mayúscula. Tanto las anotaciones como las preguntas del entrevistador se señalan con cursiva. La aparición de puntos suspensivos (...) significa un cambio de código que no guarda relación con el código al que se refiere. Si no aparecen puntos suspensivos significa que la conversación no finaliza.

Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3
<i>Conocer contexto del estudiante</i>		
<i>Sobre si el profesor se interesa por su vida fuera del centro:</i>	<i>Sobre si el profesor tiene en cuenta lo que les ocurre en casa:</i>	<i>Sobre si el profesor tiene en cuenta el contexto en el que viven:</i>
A.5: Algunos si y otros no. El de artes escénicas y el de ...	Todos: No	A.4: No.

sociales se preocupan por todo.	A.3: Los profesores no tienen en cuenta nuestra vida fuera del centro. Imagina que tengo academia que tengo que ir a ver a mi abuelo. Necesito algo más de vida social. No puede saltarme la academia porque la pago todos los meses. Los profesores no tienen en cuenta lo que hacemos nosotros y sólo tienen en cuenta su trabajo.	A.6: Se centran más en las asignaturas.
A.2: Y la de francés.		A.5: Pero eso también es porque el centro es muy grande y no pueden estar en todo.
A.5: Y la de mate.		

Número de estudiantes por aula

<i>Sobre el número de estudiantes por aula:</i>	A.6: Cuantos menos estamos en clase, mejor.	A.5: Yo he estado en otro instituto más pequeño, hay menos profesores, menos alumnos y te prestan más atención, mucho más.
A.3: 35 alumnos.	A.5: No se pueden ocupar de todos. No se explica de la misma manera de dar la clase, no hay tiempo, no puedes estar pendiente de todos.	
A.4: En la nuestra casi treinta...		
A.1: En francés somos 15 personas y ahí el profesor te enseña más cosas.		
A.6: El año pasado es que éramos muy pocos. 5 en 3º de eso.		
A.4: Y era todo súper dinámico.		

Profesor cercano

A.4: Si hay profesores con los que tienes más relación fuera del instituto y te llevas mejor con ellos a lo mejor sí que te preguntan cómo te va y eso. Pero en clase normalmente no te preguntan...	A.3: Se pueden contar con los dedos de una mano los profesores que se preocupan por ti. Como mucho te pregunta "¿qué te pasa?". ...	<i>Hablando de si los profesores tienen en cuenta lo que ocurre en la vida diaria de los estudiantes para relacionarlo con los contenidos del aula:</i>
	A.6: 3º de eso es más difícil por eso me cambie. Sentí que no me valoraban los profesores.	A.6: Mi tutora sí que se preocupa por nosotros y es súper buena.

		A.4: A algunos les importa y a otros no.
		A.6: A veces te preguntan cómo vas en otras asignaturas.
Relación con vida cotidiana		
<i>Hablando de un profesor que siguen por YouTube para resolver dudas sobre las asignaturas:</i>	A.3: En algunas asignaturas sí. Ponen en ejemplos. En economía. En temas de descuento para que no te engañen. Pero por lo general no.	<i>E: ¿Las asignaturas se relacionan con lo que vivís en vuestra vida diaria?</i>
A.5: También el hombre usa palabras más,...	...	Todos: No.
A.6: Que no utiliza tecnicismos.	A.5: En economía en el tema de las pensiones y cosas así.	<i>E: ¿Os preguntan en clase por vuestra vida, ¿qué tal estáis y lo tienen en cuenta?</i>
...	A.6: En filosofía ponen algún ejemplo.	
<i>Sobre las asignaturas:</i>	A.3: En matemáticas suelen poner ejemplos.	A.6: Sólo les interesa dar su temario.
A.5: Y también organizar un poco los contenidos de las asignaturas. Yo que sé, en lengua podríamos dar cosas básicas, que utilicemos en nuestro día a día y no dar historia, literatura, ...		A.5: Depende el profesor.
Atención personal profesor		
<i>Sobre la atención del profesor en el aula:</i>	<i>Sobre la cantidad de estudiantes en el aula:</i>	<i>Hablando de por qué no les motivan los contenidos en el aula:</i>
A.4: Si estás en primera fila y te ven la cara un poco rara te dicen “eh, ¿qué pasa?”.	A.5: No se pueden ocupar de todos... no puedes estar pendiente de todos.	A.5: Porque no hacen nada más que meterte temario. Y te lo tendrían que meter de una forma que tú te entretengas y puedas aprender a tu ritmo. Que se adapten a
A.5: O si estás así un poco mirando a la ventana y dicen “Eh, eh,”		
...		

A.6: Yo estoy atrás...	ti.
A.5: Y ahí te prestan atención.	...
A.6: El tema es que si tú dejas de mostrar interés el profesor va a dejar de preocuparse por ti.	<i>Hablando de que se da mucho contenido:</i> A.4. Te lo tendrían que explicar de una forma que tú puedas entenderlo. Si no, no aprendes. A.5 Y algunos necesitan clases particulares

Tabla 27. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre la motivación de los aprendizajes.

Se observa como algunas relaciones guardan relación con diferentes códigos. Coinciden en que el número elevado de estudiantes es un elemento negativo para dar las clases. Los estudiantes del Instituto 2 y 3 señalan que el profesor sólo se centra en dar su asignatura. Los estudiantes del Instituto 1 señalan la importancia de utilizar conceptos y contenidos que cobren sentido en relación a su vida cotidiana. Cuando los estudiantes del Instituto 1 hacen relación a los vídeos que un profesor sube a la plataforma web YouTube que usan de apoyo para realizar los ejercicios, éstos mantienen una actitud alegre, con una sonrisa en la cara, como si ese profesor tuviera la clave del aprendizaje. Los estudiantes del Instituto 2 y 3 muestran una actitud empática y un tono de pesadumbre al comentar que el profesorado no puede atender a todos los estudiantes por el número elevado en las aulas y en el instituto. Los estudiantes del Instituto 3 señalan la importancia de que el profesor adapte los contenidos a las necesidades de cada estudiante, que los presentes de diferente manera y teniendo en cuenta el ritmo de cada estudiante. Se observa como un estudiante del Instituto 1 señala la importancia de mostrar interés en el aula para que el profesor le preste atención. Tanto al comienzo de la sesión del grupo focal como al final los estudiantes del Instituto 3 mantuvieron una actitud discreta corroborando los datos de las referencias aportadas en el análisis anterior.

En la tabla 28 se muestran las diferencias de las intervenciones más destacadas en relación a las diferencias en la percepción entre chicas y chicos.

Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3
Chicas maduran antes		
A.3: Vosotras sois más adultas que los chicos.	A.1.: Las chicas se desarrollan antes y los chicos después. Los chicos son más infantiles que las chicas.	A.5: Las chicas maduramos antes.
Chicas más competitivas y chicos menos activos		
E: ¿Puede que seáis más competitivas, que trabajáis mejor que los chicos?	A.1: Las mujeres son más competitivas consigo misma. Los hombres con los chicos.	A.: Las chicas son más competitivas.
A.5: Si.	Las chicas asienten.	A.6: Entre ellas, sí.
A.1: Se empanan menos que los chicos.	A.5: Te da igual lo que digan las demás tú vas a intentar ser la mejor de todas.	A.3: Nosotros somos más “pasotas”.
A.2: Los chicos son más “pasotas”.	A.2: Los chicos quieren ser el mejor del grupo. Competencia social, competencia a nivel de individuos. Macho alfa de toda la vida.	A.2: Nos da más igual.
....	...	A.5: Nosotras no nos conformamos con el cinco.
A.6: Las chicas tiramos más de los grupos.	A.3: Los chicos somos más “dejaos”. Las chicas son más ordenadas.	

Tabla 28. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre diferencias en la percepción entre chicas y chicos

En los tres grupos se hace referencia a la madurez de las chicas para relacionarlo con otros aspectos. Se destaca que ellas son más activas y que son más competitivas entre ellas. Los chicos se perciben poco activos y conformistas en los tres grupos. Los estudiantes del Instituto 2 reflejan que la competencia de los chicos se da en otros aspectos no relacionados con las tareas escolares. En este punto los estudiantes de los tres institutos estaban más animados y proactivos a la hora de responder.

En la tabla 29 se muestran las diferencias de las intervenciones más destacadas en relación a las diferencias de percepción entre 2º y 4º de ESO.

Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3
3 y 4 más carga de trabajo		
<i>Sobre la diferencia entre 2 y 4:</i>	<i>Sobre la dificultad entre 2 y 4:</i>	
A.4: Y es que no hacíamos nada. Es que no hacía nada y aprobaba. Estudiaba los últimos días y sacaba notables y sobresalientes.	A.3: Tuvimos más materias más profesores. No puedes estar viendo biología, física, química. Tienes que dividir y especificar las asignaturas que vamos a estudiar. Es un popurrí. Te meten la bomba. Yo creo que es el curso que más se repite. Y cuando llegas a cuarto eliges con miedo y no quieres asignaturas que ya has suspendido.	A.6: En tercero te meten más caña. A.5: Bueno en 4º es más... A.6: Si en cuarto. ...
A.5: Claro, yo sacaba súper buenas notas y te tirabas estudiando na, dos días. ...	...	A.6: Hay más asignaturas en tercero. A.6: Me está costando más cuarto.
A.4: Te daba los apuntes y ahora no.	A.2: En 3º los profes se creen que sólo tenemos esta asignatura. Hay que hacer lo de una asignatura y lo de otras tantas más.	
A.5: En biología nos daba los apuntes y eso ayuda, tener los apuntes hechos ya. ...	...	
A.5: Antes tus padres te decían “quédate a estudiar” y ahora nos dicen “venga sal” y les dices “no que tengo un examen y tengo que empezar a estudiar y entran dos temas”	A.4: Hay asignaturas más difíciles y necesitas más tiempo... ... A.4... los exámenes más fáciles no los estudias. Esto afecta a tus notas.	

Tabla 29. Diferencias entre las intervenciones de los estudiantes sobre la motivación de los aprendizajes.

Los estudiantes perciben una mayor facilidad en 1º y 2º de la ESO, donde el profesor supone un apoyo cercano y hay menos asignaturas, en comparación con 3º de ESO donde cambia la metodología y se percibe una menor atención por parte del profesorado. Los estudiantes perciben una mayor carga de trabajo en los cursos de 2º ciclo que afecta a su

vida fuera del centro. Los estudiantes están más motivados en los primeros cursos -1º y 2º de ESO- por su llegada al instituto, un ambiente diferente del centro de primaria. La familia influye en el rendimiento por la falta de comprensión de la situación de los estudiantes o la falta de apoyo. El grupo de amigos influye de alguna manera donde es importante integrarse y pertenecer a un grupo de iguales estableciendo lazos afectivos. Los estudiantes del Instituto 2 responden a este apartado en un tono apesadumbrado, haciendo referencia al estrés que les causa la carga de trabajo. En cambio, los estudiantes del Instituto 1 se encontraban en actitud relajada. A continuación, se reproduce la parte de la entrevista donde los estudiantes del Instituto 2 muestran el estrés que les causa la dificultad de las asignaturas:

A.4: Nos afecta en nuestra vida, psicológicamente.

A.2.: Y nuestros padres no nos ayudan a veces. Aunque no tienen culpa de nada.

A.4: Hay asignaturas que son difíciles y necesitamos academia. Los exámenes más fáciles no los estudias. Esto afecta a tus notas.

A.5: No estás bien.

A.6: No estás bien de ánimo. No duermes bien. Te estresas.

A.2: Algunos padres te estresan más.

A.1: En las semanas de exámenes me sangraba la nariz.

A.2: Si esto se te junta con algún problema personal ya es imposible.

Se observa como los estudiantes del Instituto 2 perciben una mayor exigencia por parte del centro en comparación con los otros grupos. Los estudiantes del Instituto 3 se muestran menos activos y elocuentes a la hora de tratar los diferentes temas.

A modo de síntesis, los estudiantes mantienen discursos similares, aunque se pueden observar ligeras diferencias en relación en cada grupo. Por lo general los estudiantes señalan a los docentes como la causa del fracaso escolar, aunque emergen matices. Los estudiantes del Instituto 1 señalan su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje, los del Instituto 2 señalan la figura del profesor y la falta de organización de las tareas de aprendizaje a la vez que entienden que no todos los estudiantes no pueden atender por la

cantidad de estudiantes. En el Instituto 3 se centran en el profesor, pero alegan la falta de atención personal y cercanía en vez de la organización de las asignaturas. Los estudiantes del Instituto 1 y 3 participan en un proceso de enseñanza dirigido donde el alumnado del Instituto 1 señala la atención de sus padres sobre el proceso de enseñanza. Aunque los profesores no tienen en cuenta el contexto de los estudiantes del Instituto 2, éste es un centro de tamaño reducido donde el profesorado y el equipo directivo mantienen una relación cercana con los estudiantes. Se observa cómo una estudiante manifiesta que se cambió a este instituto ya que en otro no se sentía valorada y en este sí. La cercanía del docente y su apoyo personal y académico surgen como un elemento clave en el discurso de los estudiantes. Se presenta de nuevo la idea de un aprendizaje dirigido, centrado en las asignaturas que aumentan su carga de trabajo y exigencia con el paso de los cursos. El hecho de que los estudiantes acudan a las academias privadas por las tardes una vez finalizan las clases, como los estudiantes del instituto 2 y 3, supone esa necesidad de aprobar una asignatura que significa superar unos contenidos que son iguales para todos y la falta de atención a las necesidades de ciertos estudiantes por la falta de un proceso de enseñanza personalizado.

En general, las diferencias observadas entre cursos se confirman por la carga de las asignaturas y la falta de apoyo docente donde 3º de ESO surge como el curso donde comienza a aumentar la dificultad. Según el sexo, se observan roles distribuidos entre chicos y chicas: ellas son más activas y trabajadoras y ellos son menos activos, más pasotas y conformistas. Esto confirma los datos de los cuestionarios donde las chicas presentaban una percepción más favorable que los chicos hacia las tareas escolares. Según el contexto, se observan discursos que se solapan entre centros sin que se diferencie un modelo de enseñanza claramente delimitado en cada caso.

D) Análisis factorial exploratorio

Con el análisis de componentes principales (ACP) se pretende explorar el número de ítems del cuestionario para extraer un número de variables que representen los datos recabados sin perder información (Rivas y Martínez, 1991).

Para ver la pertinencia de la utilización del ACP se utiliza el test KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) y el test de esfericidad de Bartlett (Tabla 30). En primer lugar, el test de esfericidad de Bartlett tiene que arrojar un nivel de significación $p < 0.05$. En este caso el nivel de significación es de .000 lo que indica que se puede aplicar el análisis de componentes principales al estar las variables lo suficiente intercorrelacionadas. El test KMO nos da valores entre 0 y 1. Cuanto más cerca esté el valor del KMO al valor 1 más interrelación existirá. Al obtener el valor de 0.914 se puede continuar con el análisis (Pérez y Medrano, 2010).

Test de Bartlett. Nivel de significación	.000
Test KMO	.914

Tabla 30. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP del cuestionario de estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.

Al extraer los factores se sigue la aportación de Pérez y Medrano (2010) que sugieren la técnica de Kaiser de extracción de factores con autovalores por encima de 1 siempre que el modelo explique al menos un 50% de la variabilidad. Se extraen cinco factores como se observa en la tabla 31.

Componentes	Autovalores iniciales			Suma de rotación de cargas al cuadrado		
	% de la			% de la		
	Total	varianza	% Acumulado	Total	varianza	% Acumulado
1	6.896	29.984	29.984	2.390	10.392	10.392
2	1.621	7.047	37.031	1.923	8.363	18.754
3	1.237	5.377	42.408	1.842	8.007	26.762
4	1.139	4.951	47.359	1.437	6.246	33.008
5	1.046	4.550	51.909	1.294	5.625	38.633
6	.910	3.957	55.866			
7	.894	3.886	59.751			

8	.789	3.429	63.180
9	.779	3.386	66.567
10	.736	3.200	69.767
11	.694	3.017	72.784

Tabla 31. Total de la varianza explicada por cinco factores en el cuestionario de estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.

La matriz de factor rotado (Tabla 32) muestra la correlación entre los ítems originales y los factores ordenados de mayor a menor correlación. Una correlación alta se identifica cuando los valores para cada ítem se encuentran cerca de +1 o -1.

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
<i>Se trabaja dialogando y con problemas</i>	.503				
<i>El profesor aclara las dudas sobre el contenido</i>	.499				
<i>Uso del razonamiento y la reflexión</i>	.463				
<i>Profesorado ayuda a quien lo necesita</i>	.453				
<i>Atención a todos los alumnos</i>	.451				
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	.421				
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	.370				
<i>Aprendizajes útiles para la vida</i>	.338				
<i>Se considera las diferentes capacidades e intereses</i>		.660			
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>		.548			
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>		.525			
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>		.289			
<i>Uso diferentes recursos</i>			.526		
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>			.515		

<i>Trabajo basado en proyectos y discusión continúa</i>	.500
<i>Se conocen aprendizajes previos</i>	.426
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	.498
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	.480
<i>Relación de contenidos con vida de los alumnos</i>	.444
<i>Trabajar en grupo fomenta la colaboración</i>	.372
<i>Respeto diferencias personales</i>	.639
<i>Buena relación alumnos profesor</i>	.494
<i>Trabajo grupal mejora interés por estudiar</i>	.451

Tabla 32. Matriz de factor rotado del cuestionario para estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje.

Se observa cómo los ítems se agrupan formando nuevos factores. Se presenta una denominación para cada factor que aglutine los ítems relacionados.

El factor 1, que explica un 29.984% del total de la varianza, presenta el mayor número de correlaciones con las variables originales referidas al trabajo en el aula dialogando y resolviendo problemas, usando la reflexión y el razonamiento, con contenidos interesantes y motivadores que resultan de aprendizajes útiles para la vida, el profesor como alguien cercano que ayuda a quienes lo necesitan, atiende a todos los estudiantes y resuelve las dudas, y sobre la existencia de normas de comportamiento aceptadas por todos. A este nuevo factor que surge se le denomina “Clima para el aprendizaje y la convivencia”.

El factor 2 explica un 7.047% de la varianza y comprende los ítems referidos a la consideración de las capacidades e intereses, la calidad de los contenidos por encima de la cantidad, la comprensión profunda de los mismos y el trabajo de contenidos fuera de los libros de clase. Este factor recibe la denominación de “Calidad de los aprendizajes”

El factor 3 explica un 5.377% de la varianza y comprende los ítems referidos al uso de diferentes recursos y la adaptación de estos a los ritmos del alumnado, al conocimiento de

los aprendizajes previos y a trabajar por proyectos en el aula. Este factor recibe la denominación de “Metodología para el aprendizaje de todos los estudiantes”.

El factor 4 explica un 4.951% de la varianza y comprende los ítems referidos a la relación de los contenidos de la asignatura, entre asignaturas, con la vida cotidiana de los estudiantes y la mejora de la colaboración a través del trabajo grupal. Este factor recibe la denominación de “Contextualización de los aprendizajes”.

El factor 5 explica un 4.550% de la varianza y comprende los ítems referidos al respeto de las diferencias personales, buenas relaciones entre los estudiantes y docentes y el aumento del interés por aprender a través del trabajo grupal. Este factor recibe la denominación de “Relaciones pedagógicas y personales para el aprendizaje”.

En general se observa que los factores obtenidos se asemejan a las dimensiones utilizadas para el desarrollo de los cuestionarios. Los ítems de la dimensión “Reconocimiento y respuesta a la diversidad” del modelo original no tienen un peso importante en un factor determinado. Esto puede deberse a que los factores sobre atención a la diversidad señalan diferentes aspectos como el uso de diferentes actividades, la relación docentes - estudiante y la metodología utilizada y a que los estudiantes no reconocen la atención a la diversidad como un aspecto importante en su experiencia educativa. En cambio, el factor 1, relaciona con el clima del aula, se le otorga una importancia relevante al explicar la mayoría de la varianza, dato que se relaciona con la posición elevada de los ítems sobre el clima del aula en la percepción del alumnado. Se observa en el factor 1 el surgimiento de ítems propios de un modelo de enseñanza para el éxito ya que estos se sitúan en posiciones altas en la distribución de frecuencias menos por la aparición del ítem sobre los contenidos interesantes y motivadores. Esto señala una relación entre la percepción en la utilidad de los contenidos y un modelo de enseñanza de éxito escolar y el bajo interés y la capacidad para motivar la voluntad de los estudiantes lo que sugiere la existencia de un estilo de enseñanza instrumental y enajenado, basado en la necesidad de los contenidos y su utilidad práctica por encima de los intereses personales de los aprendices.

3 Percepción del proceso de enseñanza por los profesores

En este apartado se muestran los resultados de la percepción del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En primer lugar, se presentan los datos que describen la muestra recogida. A continuación, se muestran los resultados a través del análisis de la frecuencia de respuesta a los ítems y, seguidamente en otro apartado, los datos sobre el contraste de diferencias según la variable de los institutos. Después se muestran los resultados obtenidos de las entrevistas con profesores relacionados con las diferencias entre la percepción de intención y logro y la atención a la diversidad de los estudiantes y la calidad de la enseñanza en el aula. Por último, se muestran los resultados obtenidos de realizar un análisis factorial exploratorio mediante la técnica de extracción de componentes principales.

3.1 Descripción de la muestra

De los centros seleccionados para el profesorado se recogen un total de 158 cuestionarios de centros de la provincia de Albacete: 38 cuestionarios de nivel alto, 36 de nivel medio y 84 de nivel bajo, un 33.04%, 20.57% y 40.57% del total de cuestionarios entregados, respectivamente (Tabla 33).

	Cuestionarios entregados	Cuestionarios devueltos	Porcentaje de los devueltos por nivel	Porcentaje del total de cuestionarios
<i>Nivel alto</i>	115	38	33.04	24.1
<i>Nivel medio</i>	175	36	20.57	22.8
<i>Nivel bajo</i>	207	84	40.57	53.2

Tabla 33. Cuestionarios recogidos a profesores según el nivel del centro.

De los cuestionarios recogidos 124, un 78.5%, profesores marcaron que daban clase a grupos ordinarios y 34 profesores, un 21.5%, impartían clase a grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento -conocidos por las siglas PMAR-. (Tabla 34).

	Cuestionarios	Porcentaje
<i>Grupos ordinarios</i>	124	78.5
<i>Grupos Programas de Mejora del</i>	34	21.5

Tabla 34. Cuestionarios recogidos a profesores según el grupo al que impartían clase.

Los profesores se dividen por especialidad según vemos en la figura 27. Se observa una mayor participación de profesores de los departamentos de Lengua y Literatura (17,7%), Matemáticas (13.9%), Biología y Geología (12%), Geografía e Historia (10.1%) e Inglés (9.5%).

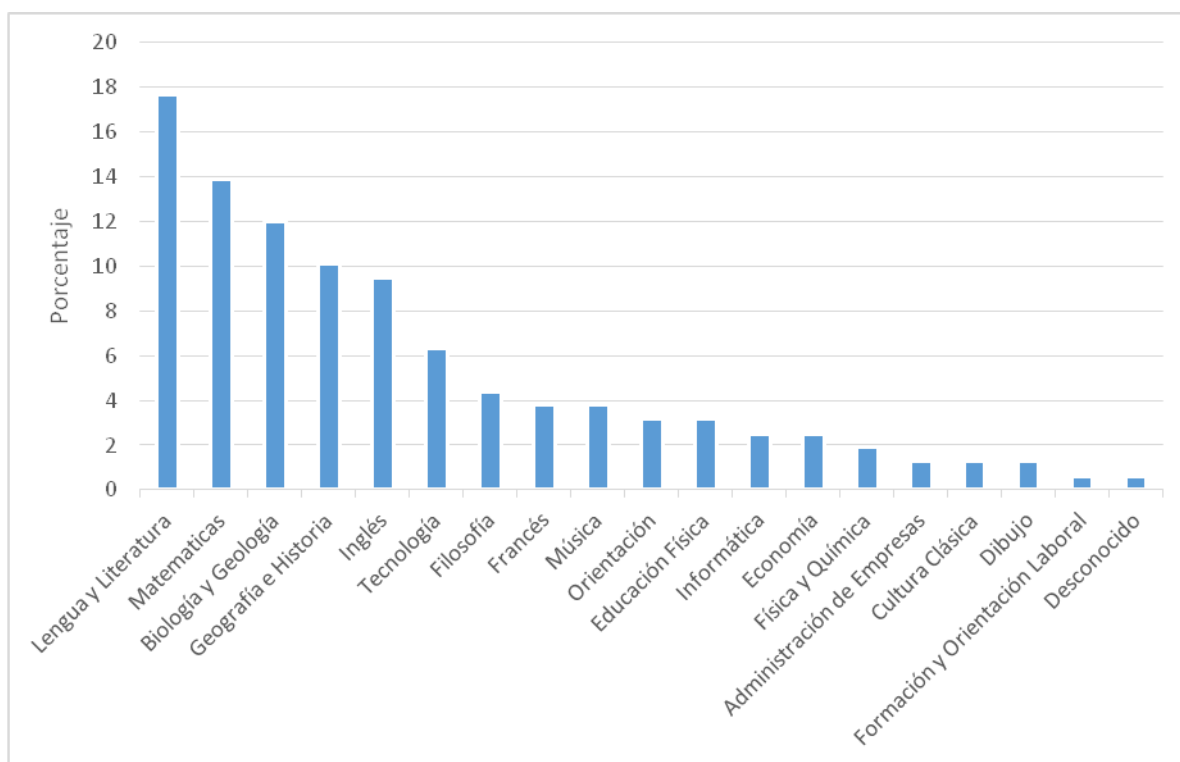


Figura 27. Porcentaje de profesores de cada departamento didáctico.

En la figura 28 se observa el porcentaje de profesores que han participado atendiendo a los años trabajados. El máximo de años trabajados se sitúa en 36 y registrándose la mayor participación entre los profesores que marcaron que tenían entre 21 y 36 años de experiencia como docente con un 45.5%, seguidos por el rango entre 11 y 20 años con un 32.1% y entre 0 y 10 años con un 22.4%. Recogidos los datos y teniendo en cuenta las aportaciones de Bolívar (1999), Huberman (1996), Marquina, Yuni y Ferreiro (2017) se dividió a los docentes para el contraste de diferencias de la siguiente manera: el conjunto

de profesores entre 0 y 10 años se le denomina de *baja experiencia*, entre 11 y 20 años de *media experiencia*, y entre 21 y 36 de *alta experiencia*.

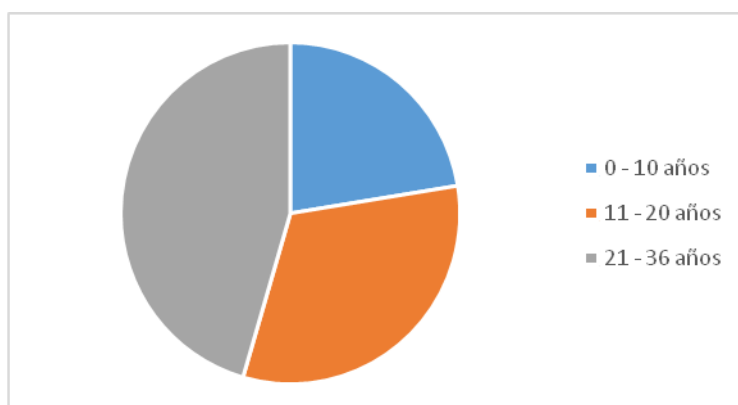


Figura 28. Profesorado según los años de experiencia como docente.

En la figura 29 se observa la participación de los profesores atendiendo a su titulación. Por la variedad de respuestas se agrupan en los grados de Doctor, Master, Licenciado y Magisterio. Se observa cómo el mayor porcentaje de profesores que ha participado son licenciados con un 91.13% seguidos de los diplomados en Magisterio (3.16%), con el título de Doctor (2.53%) y, por último, con la titulación de Master (1.89%). Un 1.29% del profesorado no especificó su titulación.

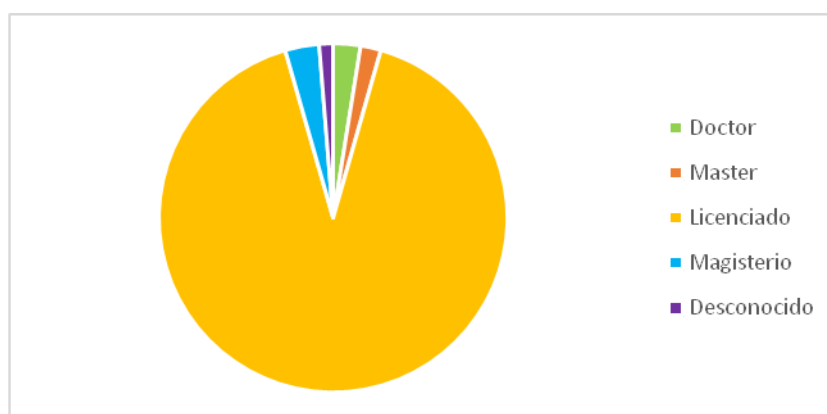


Figura 29. Profesorado participante según titulación.

Por las características de los datos recogidos sobre la adscripción del profesorado a los departamentos didácticos y la titulación no se utilizarán como variables para estudiar posibles diferencias significativas. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la información suministrada por el profesorado.

3.2 Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados sobre el análisis de frecuencias de los ítems para pasar al contraste de diferencias entre variables. Después se muestran los resultados de los grupos focales. Por último, se muestra el análisis de componentes principales.

A) Análisis de frecuencias

Al igual que en el análisis de frecuencias realizado con los datos de los estudiantes, para analizar la percepción de la intención y el logro de los docentes sobre la enseñanza se diferencian los valores altos (4+5), medios (3) y bajos (1+2) utilizando los valores altos para configurar tres tablas donde se muestran los valores altos, medios y bajos, y los ítems en azul corresponden a la dimensión “Clima del Aula”, en amarillo a la dimensión “Calidad Intelectual de los Contenidos”, en verde a la dimensión “Reconocimiento y respuesta a la diversidad” y en marrón a la dimensión “Contextualización de los aprendizajes”. Las tablas 1, 2 y 3 reflejan el grado de acuerdo alto, por encima del 70%, medio, entre el 70% y el 50%, y bajo, inferior al 50%, respectivamente.

En las figuras 30 y 31 se muestran los porcentajes de respuesta de más a menos, así como, con los colores asignados, su pertenencia a las correspondientes dimensiones, de la intención y el logro de los profesores, respectivamente.

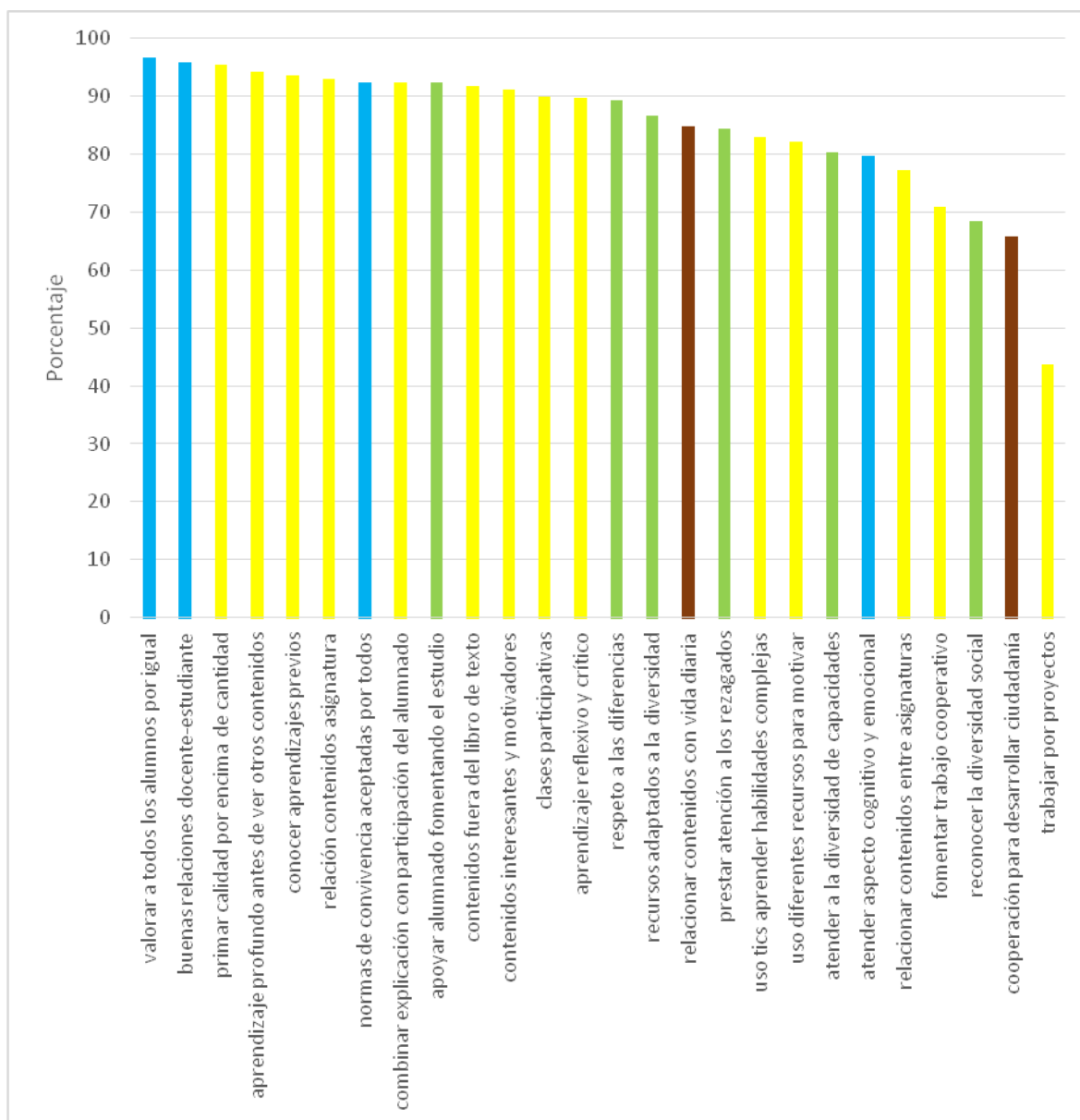


Figura 30. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos de la intención sobre la enseñanza.

En cuanto a sus declaraciones sobre lo que pretenden al enseñar -intenciones docentes- (Figura 30), las variables con puntuaciones más altas, por encima del 90%, se refieren a la creación y sostenimiento de un clima de aula donde se valore a todos los estudiantes por igual sin discriminaciones, el desarrollo de buenas relaciones entre estudiantes y entre estos y el profesorado, a primar la calidad de los contenidos por encima de la cantidad, al ritmo del aula que permita aprender bien unos contenidos antes de pasar a otros, a tener

en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y cambiarlos si fueran erróneos, relacionar los contenidos de la asignatura dándoles un sentido, la existencia de normas de clase conocidas por todos que permitan generar un buen clima en el aula, la combinación adecuada de las explicaciones del profesor y la participación del alumnado, a la cercanía y el apoyo del profesor con los alumnos, al planteamiento de contenidos más allá del libro de texto y a conseguir que los contenidos y las actividades sean interesantes y motivadores.

Las variables con puntuaciones medias, entre 90% y 70%, se refieren a desarrollar clases donde los alumnos dialoguen y discutan entre ellos, al desarrollo de una enseñanza basada en la reflexión y el razonamiento, al respeto del alumnado por las diferencias en el aula mientras se asumen derechos que permitan la convivencia, al uso de diferentes metodologías para adaptarse a la diversidad del aula, a establecer relaciones entre los contenidos del aula y lo que ocurre en su vida cotidiana, a prestar atención a los estudiantes más rezagados para que no se queden atrás, al uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de capacidades complejas en el alumnado, usar diferentes métodos de enseñanza para fomentar el interés por aprender, a prestar atención a la diversidad de capacidad e intereses de los estudiantes, al establecimiento de relaciones entre asignaturas para que el alumnado alcance una comprensión más global y al uso del trabajo cooperativo como metodología.

Las variables con puntuaciones bajas, por debajo de 70%, se refieren a tener en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes para planificar las clases, a utilizar el trabajo cooperativo para promover el sentido cívico y la solidaridad entre estudiantes y al uso del trabajo por proyectos para el desarrollo de habilidades complejas y una actitud indagadora. En general, se observa como los ítems referidos al “Clima del aula” y “Calidad intelectual de los contenidos” ocupan posiciones elevadas en el gráfico de barras mientras que las dimensiones “Contextualización de los aprendizajes” y “Reconocimiento y respuesta a la diversidad” ocupan las posiciones menos valoradas desde mitad del gráfico hacia las últimas posiciones.

Se destaca cómo el profesorado tiene una percepción alta sobre la calidad del aprendizaje y el clima del aula que pretende poner en práctica mientras que el reconocimiento y respeto a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes se sitúa en la parte media y baja. Estos datos se relacionan con la percepción alta de los estudiantes sobre el clima del aula y media y baja en relación a la atención a la diversidad. En cuanto a la calidad intelectual de los aprendizajes los estudiantes tienen una percepción media-baja que no se relaciona con la intención del profesorado.

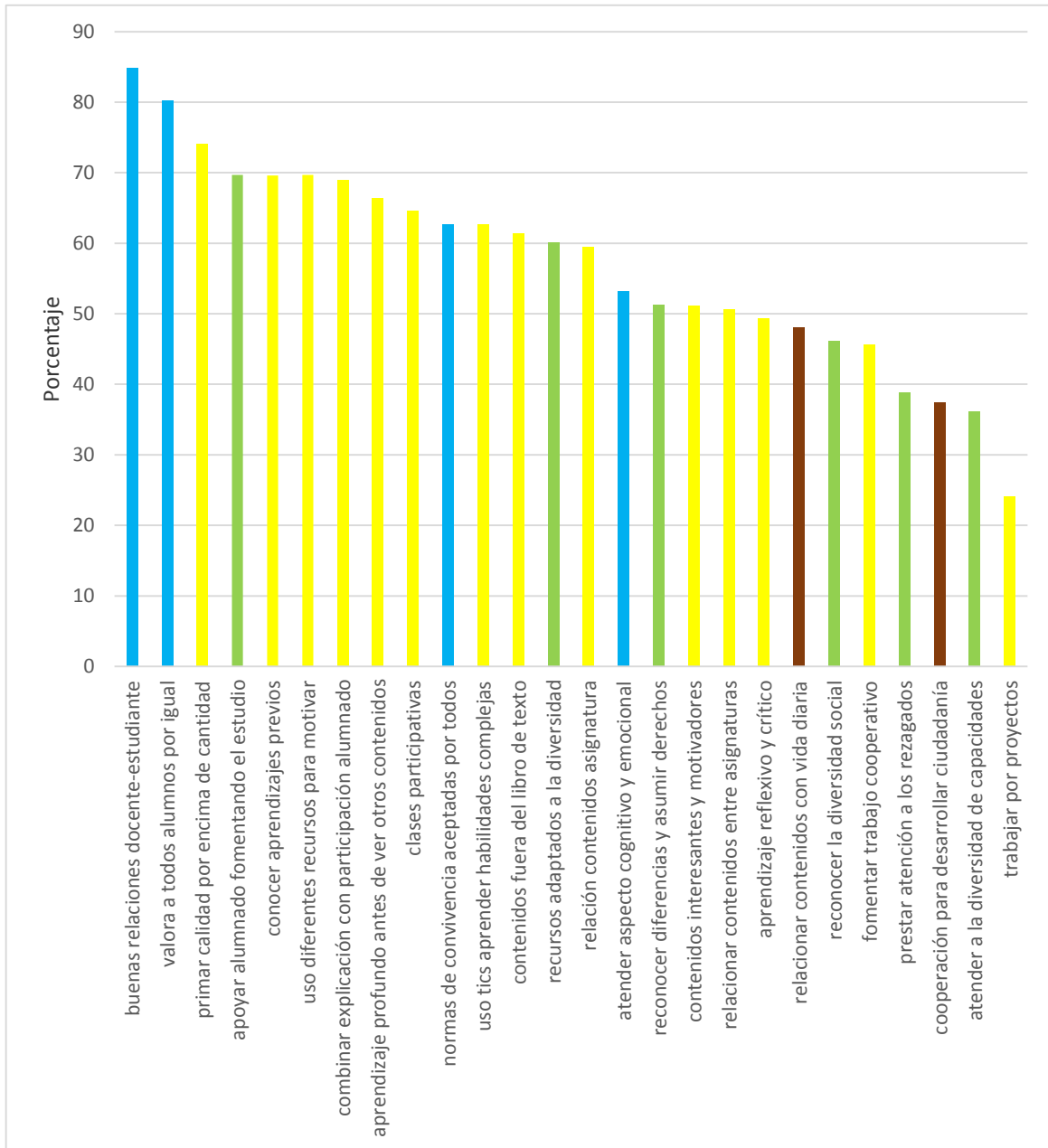


Figura 31. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos del logro sobre la enseñanza.

En cuanto a la percepción del logro por parte de los docentes (Figura 31), se observa que entre las variables con puntuaciones más altas, por encima del 70%, - ahora ya muy por debajo de la franja en torno al 90% - se refieren al sostenimiento de buenas relaciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes, a buenas relaciones en el aula sin que exista discriminación y la selección de los contenidos primando la calidad sobre la

cantidad de información. Las variables con puntuaciones medias, entre el 70% y 50%, se refieren al profesor como una figura cercana que apoya a quien más lo necesita, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y corregirlos cuando sea necesario, usar una variedad de métodos que faciliten el aprendizaje y el interés, la combinación adecuada de las explicaciones del profesor y la participación del alumnado, al aprendizaje adecuado de los contenidos antes de ver otros nuevos, fomentar la participación activa a través del diálogo y la discusión, la existencia de normas de convivencia aceptadas y conocidas por todos que posibiliten un buen ambiente de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías para la mejora del aprendizaje de contenidos complejos, plantear contenidos y actividades fuera de los libros de texto, el uso de una metodología y recursos que permitan adaptarse a la diversidad del aula, relacionar los contenidos de la asignatura para que cobren sentido, atender a los interés, motivaciones y las emociones de los estudiantes, valorar y respetar la diferencia en el aula, conseguir que los contenidos y las actividades de clase sean motivadores e interesantes y establecer relaciones entre los contenidos de las asignaturas para alcanzar una comprensión global.

Las variables con puntuaciones bajas, por debajo del 50%, se refieren al desarrollo de una enseñanza que promueva el razonamiento y la reflexión sobre problemas, establecer relaciones entre los contenidos y actividades del aula y lo que ocurre en la vida cotidiana de los estudiantes, tener en cuenta la diversidad socioeconómica y cultural de los estudiantes al planificar las clases, facilitar el trabajo cooperativo y el apoyo mutuo, prestar atención a los que se quedan rezagados, al uso del trabajo cooperativo para promover el sentido cívico, atender a la diversidad de capacidades y motivaciones del alumnado y al uso del trabajo por proyectos para el desarrollo de habilidades complejas y una actitud indagadora.

Una primera observación se refiere a que las valoraciones docentes referidas a la escala logro son, como suele suceder, inferiores a la escala intenciones. La percepción sobre el clima del aula y la calidad de los aprendizajes ocupa los primeros puestos al igual que en la intención y los referidos a la atención a la diversidad y contextualización de los aprendizajes descienden se aglutinan en la parte media y baja. La percepción de logro del

profesorado se relaciona con la de los estudiantes sobre el clima del aula, la atención a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes y la calidad de los aprendizajes, ya que estos se sitúan en una posición media y baja. En cuanto a los ítems referidos a la atención a la diversidad se destaca por un lado la baja percepción de intención y logro del profesorado, ya que este es un tema destacado en las reformas educativas, primero con la integración y luego incluyendo el término de inclusión, y cómo los estudiantes perciben esta falta de atención y reconocimiento de la diversidad en el aula.

A continuación, se analizan las diferencias de porcentajes entre la intención y el logro.

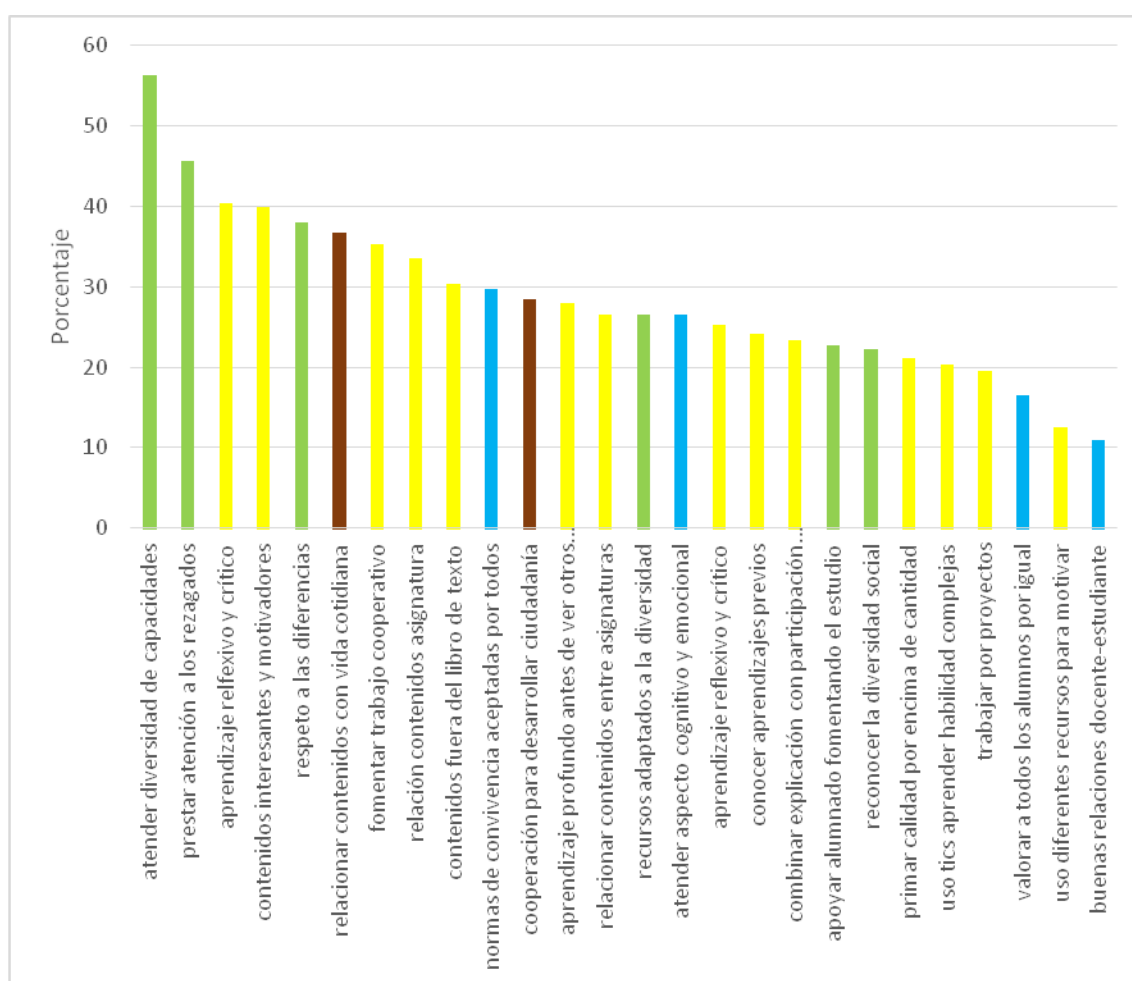


Figura 32. Diferencias porcentuales entre intención y de logro.

Se destaca el carácter positivo de las diferencias de porcentaje entre la intención y el logro ya que el logro no supera a la intención. Esto señala que la percepción de logro en el

desempeño del proceso de enseñanza no supera la percepción de las expectativas puestas sobre ese aspecto del proceso de enseñanza (Figura 32). Los ítems con mayor diferencia porcentual entre la intención de logro, por encima de 35 puntos porcentuales, se refieren a atender la diversidad de capacidades y motivaciones del alumnado, a prestar atención a los más rezagados para que no se quedan atrás, a desarrollar una enseñanza que promueva el razonamiento y la reflexión, a desarrollar contenidos y actividades que hagan el aprendizaje motivador e interesante, al reconocimiento y valoración de las diferencias en el aula, a la relación de las actividades y contenidos de clase con la vida cotidiana de los estudiantes y a facilitar el trabajo cooperativo. Los ítems con una diferencia media, entre 35 y 20 puntos porcentuales, se refieren a relacionar los conceptos de la asignatura, plantear actividades y contenidos fuera del libro de texto, la existencia de normas de convivencias aceptadas por todos, al uso del trabajo cooperativo para promover el sentido cívico y el apoyo mutuo, a un aprendizaje profundo antes de aprender nuevos contenidos, a establecer relaciones entre asignaturas, usar diferentes recursos para adaptarse a la diversidad de estudiantes, a prestar atención a los aspectos cognitivos, interés y emociones de los estudiantes, a desarrollar una enseñanza reflexiva y crítica, a tener en cuenta los conocimientos previos para corregir los que sean necesarios, a la combinación adecuada de la explicación docente y la participación activa de los estudiantes, al apoyo al alumnado que más lo necesita fomentan el estudio, a tener en cuenta la diversidad socioeconómica y social al planificar las clases, a la selección primando la calidad sobre la cantidad y al uso de las nuevas tecnologías para la mejora de habilidades complejas. Los ítems con menor diferencia porcentual entre intención y logro, por debajo de 20 puntos porcentuales, se refieren al uso del método de trabajo por proyectos para el desarrollo de habilidades complejas, a mantener y sostener un clima en el aula donde se valore a todos por iguales sin discriminación, al uso de diferentes actividades y metodologías que facilite el interés y el aprendizaje y al desarrollo de buenas relaciones entre los estudiantes y entre estos y el profesorado. Los ítems con mayor diferencia entre intención y logros son de las dimensiones “Calidad Intelectual de los contenidos” y “Reconocimiento y respuesta

a la diversidad”. Los ítems en los que existe una menor diferencia son de la dimensión “Clima del aula”.

Los ítems dónde se observa una mayor diferencia son aquellos con una percepción de intención y logro baja. La atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo, relacionar los contenidos con la vida de los estudiantes o desarrollar contenidos motivadores son aspectos que más les cuesta poner en práctica al profesorado. Esto enlaza con la percepción de los estudiantes de que los contenidos no se relacionan con su vida cotidiana ni son motivadores e intereses, no se trabaja en grupo y no se atiende a la diversidad de estudiantes.

En general se observa que, tomando como referencia el modelo teórico utilizado, la atención y el reconocimiento de la diversidad en el aula y la contextualización de los aprendizajes es un aspecto importante en el desarrollo de una práctica asegure el aprendizaje de todos los estudiantes supone un aspecto difícil de planificar, abordar y de llevar a la práctica por el profesorado. Esto guarda relación con la falta de atención a la diversidad percibida por los estudiantes y el surgimiento de un aprendizaje restringido a los contenidos y actividades propias de una asignatura en detrimento de un aprendizaje global, integrado y en relación con las motivaciones e intereses del alumnado, donde se trabaje por proyecto o de manera cooperativa. Por otro lado, el mantenimiento de un clima de aprendizaje surge como el factor percibido de manera más favorable y con un nivel de dominio medio-alto. Esto se relaciona con la percepción alta de los estudiantes sobre el clima del aula. Este señala la importancia que le dan a un buen clima de aprendizaje y al tiempo que dedican al control del aula en detrimento de otros elementos del proceso de enseñanza. En cuanto a la percepción sobre la calidad intelectual del aprendizaje, los ítems que se relacionan con un modelo de enseñanza colaborativo e integrado se encuentran entre los porcentajes bajos y aquellos ítems que se pueden enmarcar en un proceso de enseñanza dirigido presentan porcentajes altos. De igual manera, la contextualización de los aprendizajes y su relación con la vida de los estudiantes presenta una percepción media baja. Estos datos son similares a los obtenidos en el caso de los estudiantes ratificando un modelo de enseñanza dirigido e individual.

B) Contraste de diferencias

Siguiendo con los objetivos de la investigación se analiza la existencia o no de diferencias significativas de la percepción del logro sobre la enseñanza atendiendo a los años de experiencia profesional, la enseñanza en grupos ordinarios o con estudiantes con más dificultades y al nivel socioeconómico y cultural donde se inserta IES.

En primer lugar, se muestran las diferencias significativas en relación a los *años de experiencia profesional de los docentes*.

Entre los profesores de *experiencia baja y media*, esto es, que han trabajado entre 0 y 10 años y 11 y 20 años respectivamente, no se han encontrado diferencias significativas.

En la figura 33 se observan las diferencias significativas entre los profesores de *experiencia media y alta*, esto es, que han trabajado entre 11 y 20 años y 21 y 36 años respectivamente.

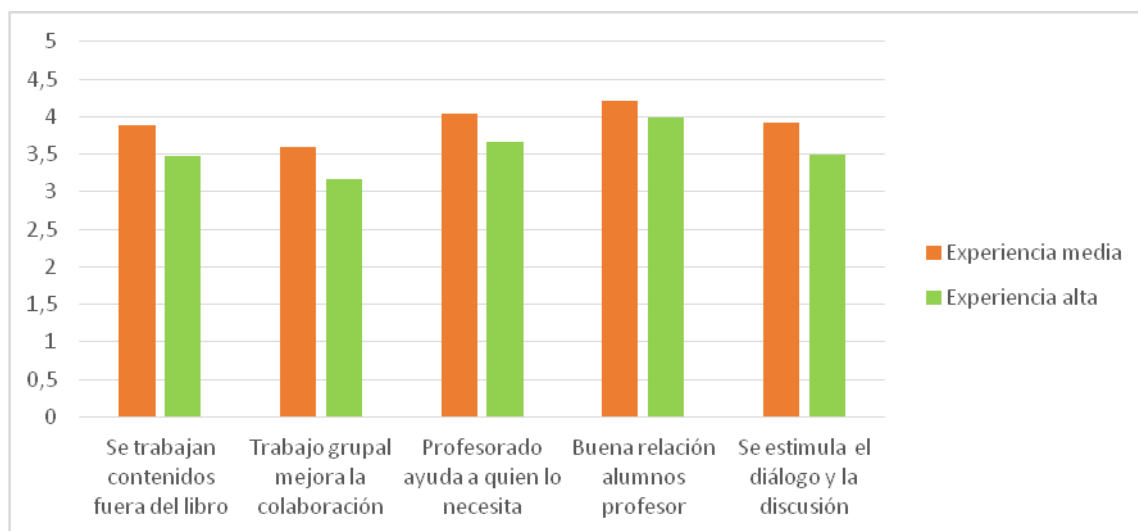


Figura 33. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores con experiencia media y alta.

En la tabla 35 se observa cuatro ítems con un nivel de significación del 99% referidos al trabajo de contenidos fuera del libro, la mejora de la colaboración mediante el trabajo en grupo, la ayuda del profesorado a quien lo necesita y el trabajo en clase a través del estímulo del diálogo y la discusión, con una cuantía de la diferencia importancia por encima de $\eta^2=.060$, y con un nivel de significación del 95% el ítem referido a la buena

relación entre alumnado y profesorado, con una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.034$).

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia media	Experiencia alta		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.88	3.48	.005	.064
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	3.60	3.17	.006	.061
<i>Profesorado ayuda a quien lo necesita</i>	4.04	3.66	.006	.062
<i>Buena relación alumnos profesor</i>	4.22	3.99	.043	.034
<i>Se estimula el diálogo y la discusión</i>	3.92	3.49	.005	.063

Tabla 35. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores con experiencia media y alta.

Se observa que los profesores con una experiencia media declaran valoraciones más positivas que los que tienen más años de experiencia en variables relacionadas con el trabajo con contenidos fuera del libro, el trabajo en grupo dialogando y discutiendo, la ayuda a los estudiantes y el mantenimiento de buenas relaciones con ellos.

En la Figura 34 se observan las diferencias significativas entre los profesores de *experiencia baja y alta*, esto es, que han trabajado entre 0 y 10 años y 21 y 36 años respectivamente.

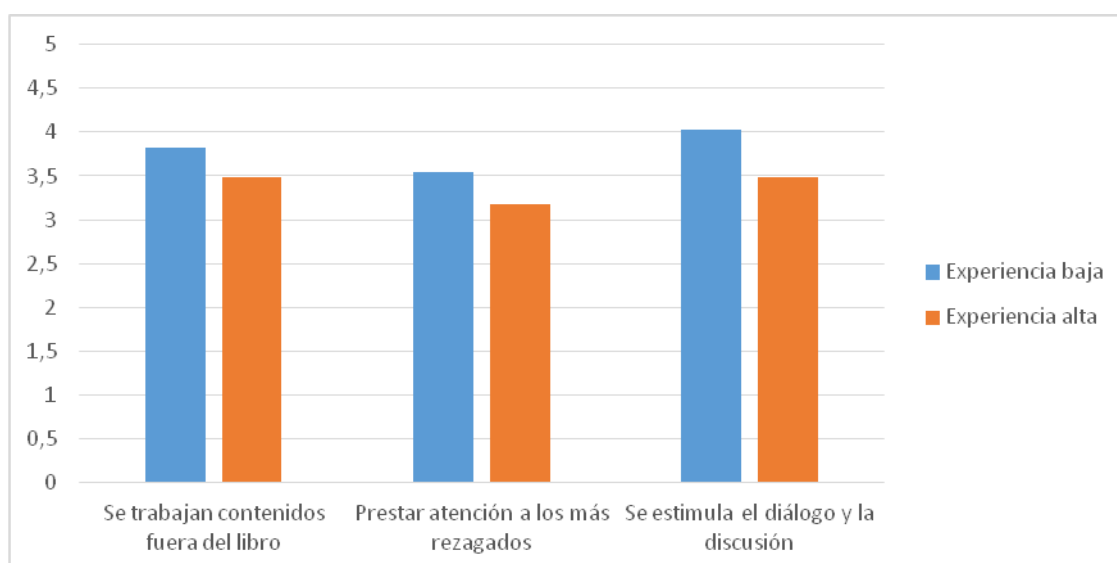


Figura 34. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores con experiencia baja y alta.

En la tabla 36 se muestra un ítem con una significación del 99% referido al estímulo del diálogo y la discusión en clase y una cuantía de la significación importante ($\eta^2=.083$), y dos ítems con un nivel de significación del 95% referidos al trabajo con contenidos fuera de los libros de texto y la atención a los estudiantes más rezagados con una cuantía de la significación apreciable con un $\eta^2=.042$ y $\eta^2=.041$, respectivamente.

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia alta		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.83	3.48	.034	.042
<i>Prestar atención a los más rezagados</i>	3.54	3.17	.037	.041
<i>Se estimula el diálogo y la discusión</i>	4.03	3.49	.003	.083

Tabla 36. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores con experiencia baja y alta.

Se observa como los profesores con menos experiencia presentan un nivel de percepción mayor que los profesores con más experiencia en el trabajo de contenidos y el desarrollo de actividades que estimulan el diálogo, la discusión y se salen de las rutinas normales de seguir el libro de texto. En general se observa que donde han aparecido diferencias

significativas los profesores con menos experiencia presentan una percepción mayor en el logro de los aspectos del proceso de enseñanza.

A continuación, se muestran las diferencias significativas en relación si los docentes imparten clase en *grupos ordinarios o con estudiantes con más dificultades* (PMAR). En la figura 35 se observan las diferencias significativas entre los profesores.

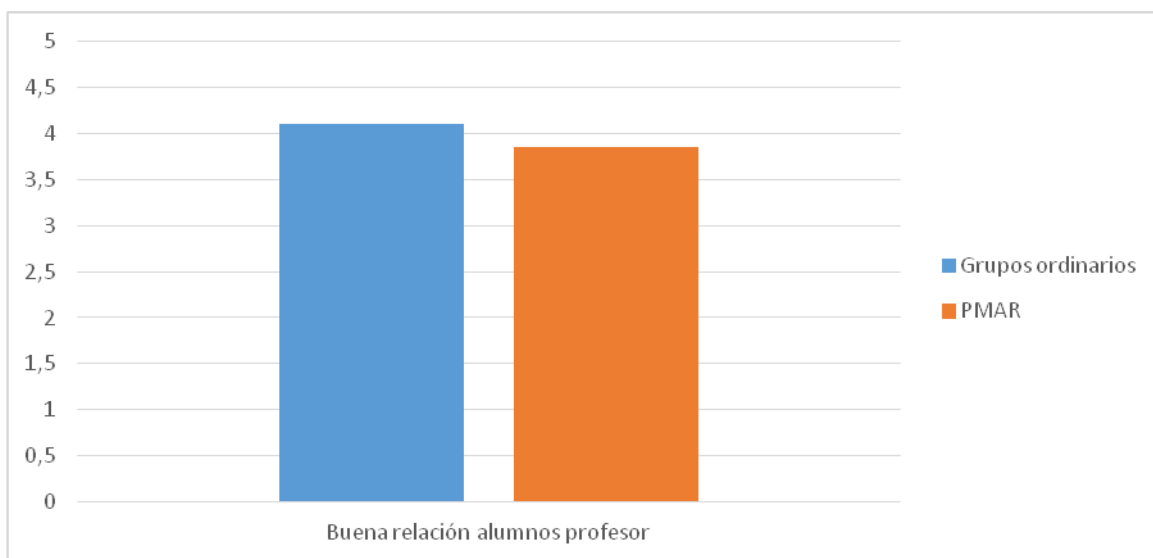


Figura 35. Porcentajes de diferencias significativas entre profesores entre profesores que imparten a grupos ordinarios y PMAR.

En la tabla 37 se observa un ítem con un nivel de significación de 95% y una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.026$).

	Media		Sig.	η^2
	Grupos ordinarios	PMAR		
<i>Buena relación alumnos profesor</i>	4.11	3.85	.042	.026

Tabla 37. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores que imparten en a grupos ordinarios y PMAR.

Apenas existen diferencias en la percepción de logro del proceso de enseñanza entre los docentes que solo imparten en grupos ordinarios y aquellos que imparten en PMAR. Esto señala que, probablemente, a pesar de las diferencias de los estudiantes de ambos grupos, el proceso de enseñanza/aprendizaje llevado a cabo por el profesorado de PMAR es similar al que desarrolla el profesorado de grupos ordinarios.

A continuación, se muestran las diferencias significativas según el *nivel sociocultural y económico*.

En la figura 36 se muestran los ítems del proceso de enseñanza donde hemos encontrado diferencias significativas entre centros de *nivel alto y medio*.

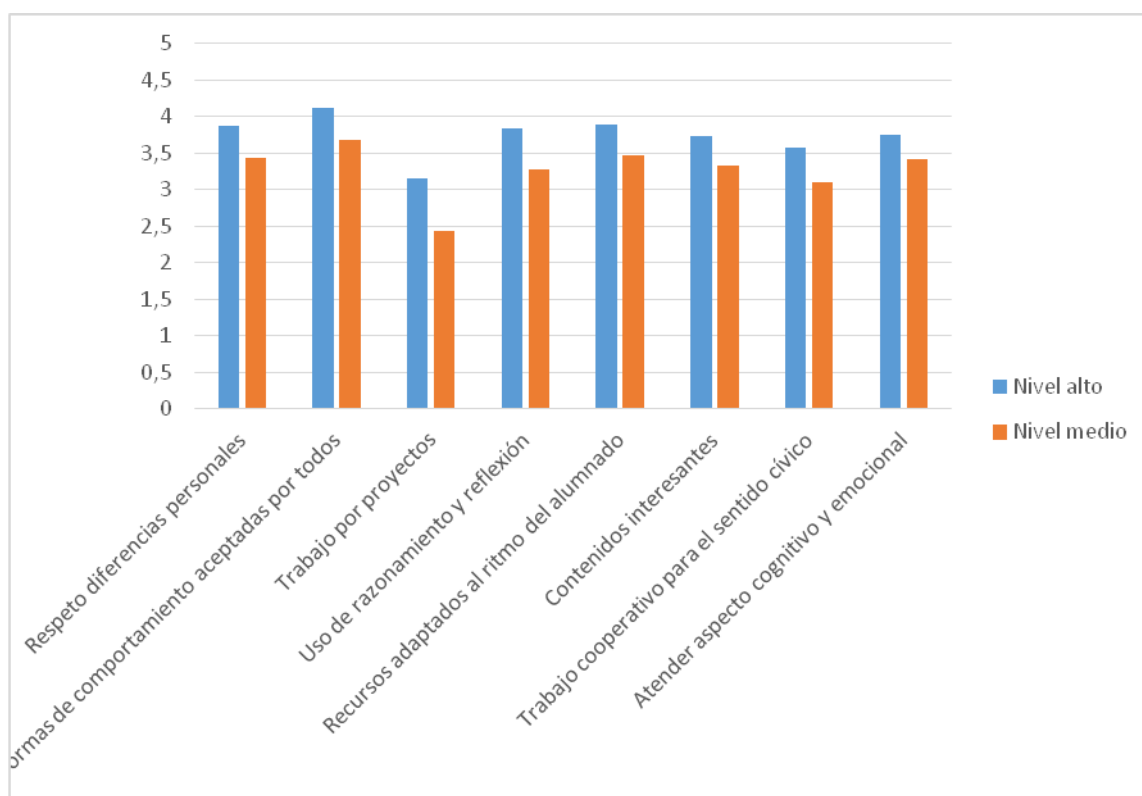


Figura 36. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y medio.

En la tabla 38 se muestra, con una percepción favorable en todos los aspectos por parte del profesorado del instituto de nivel alto, con un nivel de significación del 99%, los ítems referidos al respeto de las diferencias personales en el aula, a la existencia de normas de

comportamiento aceptadas por todos, al trabajo por proyectos y al uso del razonamiento y la reflexión para aprender, y con un nivel de significación del 95% se observan ítems referidos al uso de recursos adaptados al ritmo de los estudiantes, al desarrollo de contenidos interesantes y motivadores, al trabajo cooperativo en el aula para el desarrollo del sentido cívico y a la atención prestada al aspecto cognitivo y emocional de los estudiantes. Se observa como la cuantía de las diferencias es importante en todos los aspectos destacando los ítems referidos al trabajo por proyectos ($\eta^2=.132$) y al uso del razonamiento y la reflexión ($\eta^2=.113$).

	Media		Sig.	η^2
	Nivel alto	Nivel medio		
<i>Respeto diferencias personales</i>	3.87	3.44	.016	.078
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	4.13	3.69	.019	.074
<i>Trabajo por proyectos</i>	3.16	2.44	.001	.132
<i>Uso de razonamiento y reflexión</i>	3.84	3.28	.003	.113
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.89	3.47	.024	.069
<i>Contenidos interesantes</i>	3.74	3.33	.036	.060
<i>Trabajo cooperativo para el sentido cívico</i>	3.58	3.11	.027	.066
<i>Atender aspecto cognitivo y emocional</i>	3.76	3.42	.048	.053

Tabla 38. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel alto y medio

Se destaca cómo los profesores del instituto de nivel alto perciben el logro de los aspectos sobre la enseñanza que se han encontrado diferencias por encima de los profesores del instituto de nivel medio. Se destaca la considerable diferencia en el caso de los ítems sobre trabajar por proyectos y el uso del razonamiento y la reflexión donde la percepción de logro está muy asociada al profesorado del instituto de nivel alto.

En la figura 37 se muestran los ítems sobre el proceso de enseñanza donde hemos encontrado diferencias significativas entre centros de *nivel medio* y *bajo*.

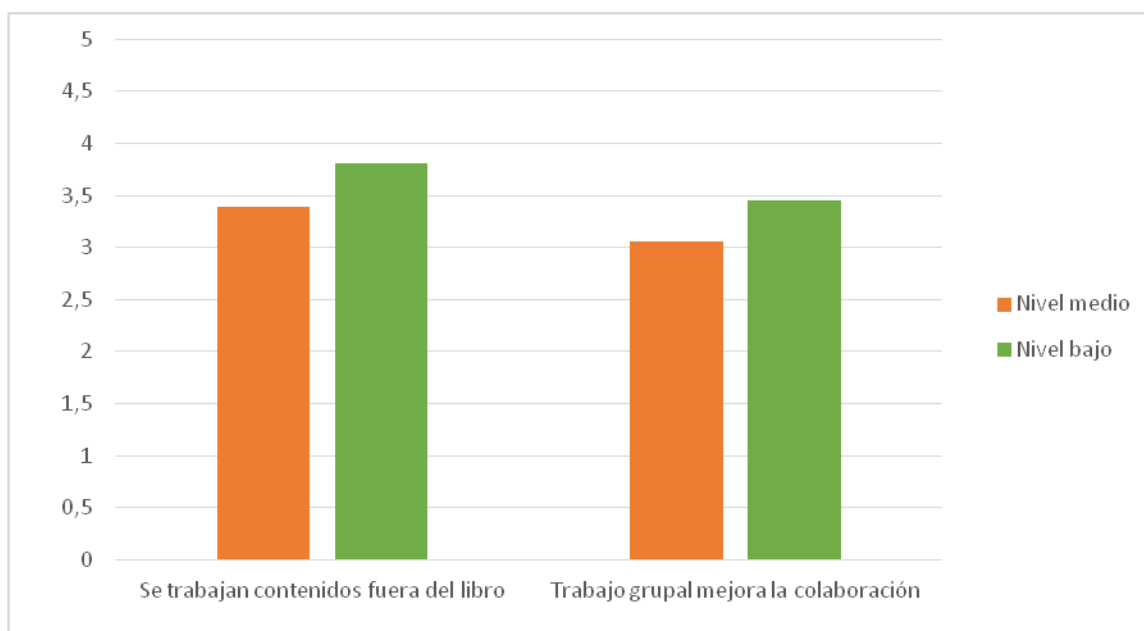


Figura 37. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el instituto de nivel medio y bajo.

En la tabla 39 se observa una percepción favorable por parte del profesorado del instituto de nivel bajo con un nivel de significación del 99% en el ítem sobre trabajar contenidos fuera del libro y con una cuantía de la significación importante ($\eta^2=.062$), y con un nivel de significación del 95% en el ítem referido a la mejora de la colaboración utilizando el trabajo grupal con una cuantía de la significación menor pero apreciable ($\eta^2=.041$).

	Media		Sig.	η^2
	Nivel medio	Nivel bajo		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.39	3.81	.006	.062
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	3.06	3.45	.026	.041

Tabla 39. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel medio y bajo.

En general apenas se observan diferencias significativas entre la percepción de logro del profesorado de los institutos de nivel medio y bajo.

En la figura 38 se observan las diferencias significativas entre los institutos de *nivel alto* y *bajo*.

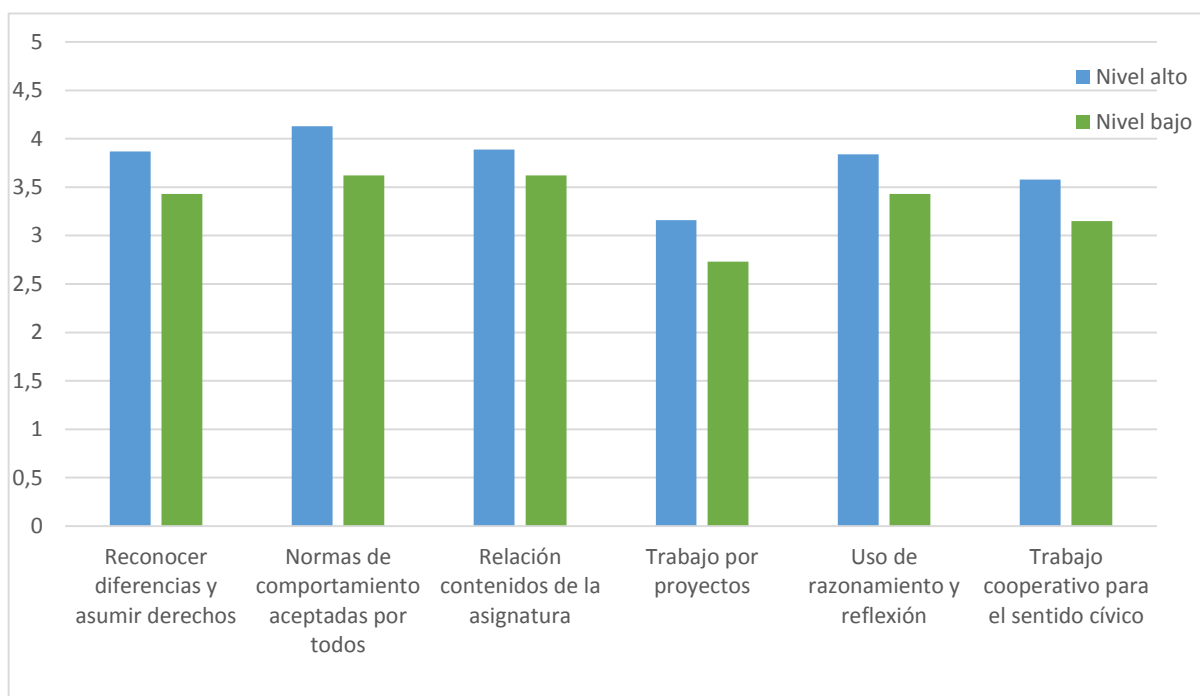


Figura 38. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el instituto de nivel alto y bajo.

Como se muestra en la tabla 40, la percepción del logro de los docentes del instituto de nivel alto es favorable con un nivel de significación del 99% en los aspectos referidos al reconocimiento de las diferencias y la asunción de derechos, a la existencia de normas de comportamiento aceptadas por todos y al uso del razonamiento y la reflexión para el aprendizaje, y con un nivel de significación del 95% en los aspectos referidos a la relación de los contenidos de la asignatura, a trabajar por proyectos en el aula y al desarrollo del sentido cívico a través de trabajar cooperativamente en el aula. Se observa como el tamaño de las diferencias es apreciable y se destacan cuantías importantes en los ítems *Normas de comportamiento aceptadas por todos* ($\eta^2=.081$) y *Uso de razonamiento y reflexión* ($\eta^2=.066$).

	Media		Sig.	η^2
	Nivel alto	Nivel bajo		
<i>Reconocer diferencias y asumir derechos</i>	3.87	3.43	.007	.059
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	4.13	3.62	.002	.081
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.89	3.62	.047	.032
<i>Trabajo por proyectos</i>	3.16	2.73	.043	.034
<i>Uso de razonamiento y reflexión</i>	3.84	3.43	.004	.066
<i>Trabajo cooperativo para el sentido cívico</i>	3.58	3.15	.020	.044

Tabla 40. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre el centro de nivel alto y bajo.

El instituto de nivel alto presenta una percepción de logro favorable en todos los aspectos donde se encuentran diferencias, así como un tamaño de las diferencias importante. Los profesores del instituto de nivel alto perciben sus logros en el proceso de enseñanza de manera más favorable que los profesores de los institutos de nivel medio y bajo con un tamaño de las diferencias considerables. Se observa cómo el nivel sociocultural influye en la percepción docente. De los docentes de nivel alto emerge un modelo de enseñanza basado el trabajo por proyectos y cooperativo, donde los contenidos de las asignatura se encuentran interrelacionados, existen normas consensuadas que favorecen el funcionamiento de la clase, uso del razonamiento, reconocimiento de las diferencias y los derechos de cada estudiante y la reflexión como herramienta de aprendizaje, en contraposición al modelo de los institutos de nivel medio y bajo, lo que señala la influencia del contexto socio-cultural en la percepción docente.

A modo de síntesis, según la experiencia docente se observan diferencias entre el profesorado con baja y media experiencia y el profesorado con alta experiencia donde este último grupo muestra un modelo de enseñanza menos personalizado, menos cercano a los estudiantes, estimula en menor medida el trabajo en grupo y el recurso más utilizado son los libros de textos al contrario que el profesorado con baja y media experiencia. El

modelo de enseñanza de los profesores con más experiencia guarda relación con su formación docente, basada, posiblemente, en métodos de enseñanza más dirigidos y poco flexibles a las necesidades de los estudiantes, y, en parte, a una formación continua que no ha podido adaptarse a las necesidades docentes y las nuevas teorías y modelos pedagógicos.

En relación a los profesores que imparten en grupos de PMAR y grupos ordinarios emerge un modelo de enseñanza similar. Esto se relaciona con el modelo de enseñanza que emerge de estudiantes y docentes donde se observa una falta de atención a la diversidad. Los docentes que imparten clase a estudiantes con necesidades específicas de apoyo muestran un modelo de enseñanza que no tiene en cuenta la diversidad de capacidades e intereses en el aula y la personalización de la enseñanza sin que se produzcan cambios en un modelo de enseñanza que tendría que ser más sensible a las necesidades y dificultades del alumnado.

Según el nivel sociocultural las diferencias entre centros son más evidentes desde la percepción de los docentes que de los estudiantes. Del profesorado que imparte en centros de un nivel sociocultural alto emerge un modelo de enseñanza que fomenta el trabajo en grupo, cooperativo, con actividades y contenidos que se trabajan desde la reflexión conjunta y se relacionan entre sí en una misma asignatura, el reconocimiento de las diferencias y los derechos por parte de los estudiantes. Se observa una correspondencia entre el modelo de enseñanza que emerge desde la percepción de los estudiantes y profesores, basado en la integración de contenidos y actividades, que guarda relación con el rendimiento escolar favorable de los estudiantes.

C) Resultados de los grupos focales

Para identificar las respuestas de los profesores tendremos en cuenta que el profesor de inglés recibe el número 1, el de matemáticas el 2, el de ciencias el 3 y el de lengua el 4. Las preguntas de la entrevista se dividen en cuatro bloques.

1) Respuestas al segundo bloque de preguntas sobre la diferencia de percepción entre la

enseñanza como intenciones y como logros.

Los profesores entienden que es normal que el grado de intención y de logro no sea idéntico.

P.2: Yo creo que hasta incluso es normal que no se ajuste. Porque entre lo que tú quieres hacer y lo que luego puedes hacer por “x” circunstancias hay diferencia. Tratar de aplicar lo que quieres hacer, pero no siempre puedes llevarlo a cabo por múltiples razones. Por uno mismo y por otras cosas.

Esta diferencia entre la intención y el logro la atribuyen a diferentes factores.

P.2: Hombre pues yo, puede haber circunstancias personales de uno mismo, de cómo se dan las clases, de cómo se adaptan las clases al grupo que tienes, que son grupos cambiantes, diferentes cada año,... eehh. Imprevistos que puedan ir surgiendo,...

Un tema central se refiere al grupo de estudiantes. Este mismo profesor continúa explicando:

P.2: ... por ejemplo, en primero de la ESO tienes grupos que son muy participativos digamos entonces que la si la intención es llevar un ritmo y ajustarte a una programación eso se retrasa. Pero bueno eso no siempre no es tan importante siempre y cuando pueda servir de aliciente, de mantener esa curiosidad por la asignatura. En cambio, otros pueden ser grupos más pasivos y pueden determinarte.

P.1: El grupo es lo determinante.

P.4: ... Antes de empezar todos creemos que los grupos van a ser ideales, ...

Los profesores continúan por esta línea, teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes es determinante, pero también mostrando que la realidad educativa es compleja, que

depende de muchos factores y que no siempre se cuenta con la disponibilidad de los mismos al cien por cien de sus posibilidades.

P.1: Porque, claro, luego tú llegas y te imaginas un grupo perfecto en septiembre incluso aunque conozcas a los chavales y el ambiente y a ti mismo. Luego ni el grupo es perfecto ni tú estás siempre al cien por cien, ni los medios materiales de funcionan y claro eso pues va bajando, ...

...

P.3: Todo cambia. Nada es lo mismo. Los chavales no son lo mismo en primero que en segundo, es que trabajamos con personas. Y ni nosotros somos los mismos, ni el centro, ni los materiales.

P.4: Ellos crecen y cambian mucho.

P.2: Lo que es más o menos fijo es la programación, pero tampoco es así. Las expectativas se tienen que ajustar a la normativa, pero luego dentro de eso e introduciendo las reformas que haya que introducir y con respecto a la experiencia del curso anterior luego ya poner en marcha eso...

P.3: Y luego tienes que hacer ajustes en relación a todo eso sobre la marcha.

Consideran normal la distancia entre propósitos y logros donde la programación curricular así como las aspiraciones docentes deben fijar el máximo logro de los estudiantes, aunque luego la realidad se torna distinta y, por diversas circunstancias, entre las que se destacan la situación personal, cómo se adaptan las clases al grupo de estudiantes y la participación en el aula, no se alcancen todos los objetivos esperados, lo que significa que ellos consideran factores influyentes el esfuerzo de los estudiantes, el clima del aula y la adaptación de los estudiantes al ritmo del aula en lugar de centrarse en otras cuestiones como la falta de recursos y apoyos, la atención a todos los estudiantes o el desarrollo de

aprendizajes de calidad y contextualizados.

2) Respuestas al tercer bloque de preguntas sobre la percepción de la atención a la diversidad y la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes.

Sobre la atención a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes los profesores lo entienden como una tarea casi imposible de alcanzar a pesar de la intención. No es posible llevar una enseñanza personalizada ni atender a todos los estudiantes. El principal obstáculo para atender a la diversidad es el elevado número de estudiantes por grupo seguido de los recursos humanos y materiales.

P.2: Atender a la diversidad es tarea imposible. Ahí sí que hay una intención, pero luego la realidad, los medios, el grupo que puede ser numeroso, atiendes a la diversidad media pero cuando tienen necesidades concretas es difícil porque tienes toda una clase a la que atender.

...

P.2: Lo primero sería bajar la ratio. Si porque así al grupo lo puedes atender mejor y se puede prestar más atención a las características personales de cada alumno. Pero con ratios numerosas lo veo difícil y sobre todo si hay alumnos más concretos que necesitan un profesor de clases particulares, un profesor al lado para que no se disperse.

...

P.3: Con más recursos se podría dar una mejor atención.

P.1: Pero no sólo nosotros. Si un médico tiene menos pacientes y más recursos puedes atender mejor. Nosotros tenemos 30 personas y tenemos que atender a las 30. Al final acabas dando aspirina a todos. Con menos alumnos podrías darle otras cosas, pero así es complicado.

De este bloque de preguntas, y continuando con los aportes del anterior, se puede extraer que el profesorado continúa organizando la enseñanza en torno a un alumno medio que en realidad no existe, de manera que tanto el que va más avanzado como el que tiene más dificultades quedan por atender. Esto se relaciona con los resultados de los cuestionarios dónde la percepción sobre la atención a la diversidad se situaba en la posición media y baja y con la percepción de los estudiantes que observan una falta de atención personalizada. El profesorado entrevistado muestra una tendencia a explicar sus prácticas docentes más en razón de factores externos -ratio, recursos, etc.- que al planteamiento pedagógico que tiene asumido y realiza, lo que vendría a suponer una cierta tendencia a “echar balones fuera”.

En resumen, se observa como el docente tiende a afirmar una posición donde el profesor hace lo que puede frente a un escenario relativo y cambiante donde su capacidad para cambiar el orden de las cosas es mínima o nula frente a la cultura, hábitos y dinámicas escolares impuestos y optan por un modelo de aprendizaje que dé cobertura al mayor número de estudiantes posible y las posibilidades de éxito de los estudiantes dependan de factores que el profesorado tiene poco margen de influencia como las características personales o el ambiente familiar.

D) Análisis factorial exploratorio

Como en el caso del alumnado y con idénticos propósitos, las respuestas del cuestionario del profesorado han sido sometidas a análisis factorial exploratorio.

Las pruebas previas, test KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) y el test de esfericidad de Bartlett, avalaron la aplicación del análisis. En la tabla 41 se observa cómo el nivel de significación del test de Bartlett arroja un p valor de .000 lo que significa, al ser $p < 0.05$, que las variables están suficientemente intercorrelacionadas. El valor del test KMO de 0.865 nos indica una alta interrelación por lo que se puede realizar el análisis.

Test de Bartlett. Nivel de significación	.000
Test KMO	.865

Tabla 41. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP sobre el cuestionario del logro en la enseñanza docente.

Siguiendo el método utilizado en el caso de los estudiantes se extraen factores 6 factores que explican el 59.329% de la variabilidad teniendo en cuenta que los autovalores se encuentran por encima de 1 y que se explica más del 50% de la variabilidad (Tabla 42).

Componentes	Autovalores iniciales			Suma de rotación de cargas al cuadrado		
	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	8.066	31.025	31.025	2.672	10.276	10.276
2	2.009	7.726	38.750	2.409	9.264	19.539
3	1.537	5.912	44.662	2.153	8.280	27.819
4	1.332	5.125	49.787	1.953	7.512	35.330
5	1.304	5.014	54.801	1.780	6.846	42.176
6	1.177	4.528	59.329	1.375	5.289	47.466
7	.956	3.676	63.005			
8	.878	3.377	66.382			
9	.837	3.220	69.602			
10	.783	3.013	72.615			

Tabla 42. Total de la varianza explicada por seis factores en el cuestionario de profesores sobre el logro en la enseñanza.

La matriz de factor rotado (Tabla 43) muestra la correlación entre los ítems originales y los factores ordenados de mayor a menor correlación. Una correlación alta se identifica cuando los valores para cada ítem se encuentran cerca de +1 o -1.

Ítems	Componentes					
	1	2	3	4	5	6

<i>Buena relación alumnos profesor</i>	.667		
<i>Valorar a todos los alumnos por igual</i>	.664		
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	.656		
<i>Reconocer diferencias y asumir derechos</i>	.527		
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	.399	.381	.246
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	.654		
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	.523		
<i>Aprendizaje reflexivo y crítico</i>	.520		
<i>Relación de contenidos con vida de los alumnos</i>	.441		
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	.429		
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	.393	.364	.324
<i>Atender aspecto cognitivo y emocional</i>	.844		
<i>Prestar atención a los más rezagados</i>	.496		
<i>Cooperación para desarrollar ciudadanía</i>	.462		
<i>Profesorado ayuda a quien lo necesita</i>	.439		
<i>Clases participativas</i>	.438		
<i>Uso diferentes recursos para motivar</i>		.779	
<i>Uso de TICS para aprender habilidades complejas</i>		.700	
<i>Fomentar trabajo cooperativo</i>		.365	
<i>Conocer aprendizajes previos</i>		.633	
<i>Recursos adaptados a la diversidad</i>		.516	
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>		.388	
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>			.556
<i>Combinar explicación y participación</i>			.404
<i>Tener en cuenta la diversidad social</i>			.349
<i>Se atiende a la diversidad de capacidades</i>			.282

Tabla 43. Matriz de componentes principales del cuestionario de profesores sobre el logro en la enseñanza.

El factor 1 explica un 31.025% de la varianza y comprende los ítems referidos a las buenas relaciones entre profesores y estudiantes, el respeto a las diferencias personales, la existencia de normas de convivencia aceptadas por todos y el reconocimiento de las diferencias y la asunción de derechos. El nuevo factor recibe la denominación de “Clima de aula”.

El factor 2 explica un 7.726% de la varianza y comprende los ítems referidos a la relación de los contenidos de la asignatura y entre las asignaturas, con la experiencia cotidiana del alumnado, un equilibrio deseable entre explicación y participación de los estudiantes en las clases y el desarrollo de contenidos interesantes y motivadores. El factor surgido recibe la denominación de “Contenidos adaptados a las necesidades estudiantes”.

El factor 3 explica un 5.912% de la varianza y comprende los ítems referidos a la atención al aspecto cognitivo y emocional de los estudiantes, prestar atención a los más rezagados, al desarrollo del sentido cívico mediante el trabajo cooperativo, a la ayuda del profesorado quién más lo necesita y al trabajo en el aula a través del razonamiento y la reflexión. Este nuevo factor recibe la denominación de “Atención cognitiva y emocional a todos los estudiantes”.

El factor 4 explica un 5.125% de la varianza y comprende los ítems referidos al uso de diferentes recursos, al uso de las TICS para el desarrollo de habilidades complejas y a la mejora de la colaboración a través del trabajo grupal. Este nuevo factor recibe la denominación de “Diferentes recursos para la mejora del aprendizaje”.

El factor 5 explica un 5.014% de la varianza y comprende los ítems referidos al conocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, la adaptación de los recursos al ritmo de los estudiantes y a primar la calidad de los aprendizajes antes que dar mucha cantidad. Al factor surgido se denomina “Aprendizaje profundo y significativo”.

El factor 6 explica un 4.528% de la varianza y comprende los ítems referidos al trabajo de contenidos fuera del libro, el ajuste de la explicación del profesorado y la participación de los estudiantes, la consideración de las diferentes capacidades e intereses y la atención a

todos los alumnos. La denominación del nuevo factor es “Personalización y contextualización de la enseñanza”.

El ítem *Comprensión profunda de contenidos* guarda una relación baja con el factor 1 pero similar al factor 5 y 6 por lo que se opta por dejarlo fuera del factor al igual que el ítem *Trabajo basado en proyectos* guarda una relación baja con el factor 2 pero similar al factor 4 y 5. Se destaca la relevancia de los dos ítems para un aprendizaje de calidad pero que, según el profesorado, no guardan relación con otros factores.

La dimensión *Clima del aula* queda representada en la mayoría de los ítems en el factor 1 explicando un mayor porcentaje de la varianza, lo que revela que es una dimensión en la que el profesorado declara un alto grado de consenso. El factor 2 se compone de ítems que reciben una valoración media y baja por parte del profesorado. Del análisis factorial se recoge la división de las dimensiones originales en nuevos factores donde los ítems de *Reconocimiento y respuesta a la diversidad* y *Contextualización de los aprendizajes* se agrupan de manera transversal en otros factores.

Teniendo en cuenta el modelo teórico se puede señalar que el profesorado relaciona cuestiones sobre la contextualización de los aprendizajes o la atención a la diversidad con otros aspectos del proceso de aprendizaje y no representan un aspecto relevante en sí mismo. En cambio, la dimensión sobre el clima del aula, que explica la mayor parte de la varianza, recibe mayor relevancia. En el factor 1 los dos ítems sobre clima de aprendizaje mantienen un gran peso y con un nivel de frecuencia de respuesta elevado en la tabla mientras que el ítem sobre la atención a la diversidad no tiene tanto peso y muestra una frecuencia de respuesta baja. Entonces, el mantenimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje supone una disminución de la atención a la diversidad. Esto se relaciona con los datos de los estudiantes dónde el clima del aula es el factor que explica más de la varianza. Los ítems sobre atención a la diversidad se reparten entre los factores sin que tenga un peso concreto que explique la varianza. Por lo tanto, la atención a la diversidad depende de diferentes factores y no supone una preocupación en sí misma. Esto se relaciona con los datos obtenidos por los estudiante y profesores donde el modelo

de enseñanza que emerge es dirigido, basado en las asignaturas y en la atención a un estudiante medio en detrimento de una enseñanza personalizada y basada en las necesidades de los estudiantes así como la dificultad percibida por el profesorado para lograr atender a la diversidad. Emergen incongruencias que muestran la dificultad para dar respuesta a la diversidad en el aula. En el factor 3, el ítem que señala que el profesorado ayuda a quién lo necesita presenta una frecuencia alta de respuesta mientras que prestar atención a los más rezagados junto con el resto de los ítems presentan una frecuencia de respuesta baja. Esto señala que los estudiantes que necesitan una atención personalizada inmediata reciben respuesta del docente al tiempo que los estudiantes que se les reconoce un retraso en el ritmo, entendido como normal, de aprendizaje no reciben la atención necesaria. El mismo hecho ocurre en el factor 5 donde la baja adaptación de los recursos a la diversidad se relaciona con la atención a los aprendizajes previos y la calidad de los aprendizajes. En el factor 4 se observa cómo la falta de trabajo cooperativo fomenta el uso de las tics y de diferentes recursos, aunque estos no se adaptan a las necesidades de los estudiantes, que, junto con la falta de ubicación de los ítems sobre el conocimiento profundo de los contenidos y el trabajo por proyectos, señalan el modelo de enseñanza dirigido y centrado en la asignatura en vez de en contenidos globales e integrales.

En general, se observa como los datos del análisis factorial refuerzan algunos elementos observados anteriormente. La atención sobre el clima del aula mejora en detrimento de la atención a la diversidad lo que indica que este control del aula tiene lugar según una relación igualitaria para todos los estudiantes que refuerza la idea de un modelo de enseñanza dirigido. La atención a la diversidad y la personalización del aprendizaje dependen de otros factores y no emergen como elementos importantes dentro de la percepción de los docentes. Se ratifica un modelo de enseñanza que se centra en el éxito del estudiante medio donde los estudiantes tienen que adaptarse al ritmo y al proceso de enseñanza y se cuida poco las necesidades y motivaciones personales.

4 Atribución de logro de estudiantes y profesores

En este apartado se muestran los datos sobre la atribución de logro de estudiantes y profesores sobre la atribución de logro, esto es, a qué atribuyen el alumnado y los profesores el éxito/fracaso escolar de los estudiantes.

4.1 Resultados de los estudiantes

En primer lugar, se muestra el análisis de frecuencias sobre el éxito/fracaso escolar, después el contraste de diferencias atendiendo al sexo, al curso escolar, a la repetición de curso en secundaria y al nivel socioeconómico y cultural, y por último, los resultados de los grupos relacionados con la atribución de logro.

A) Análisis de frecuencias

Para analizar la atribución del éxito/fracaso escolar de los estudiantes se suman los porcentajes del primer y segundo puesto atribuidos a cada una de las opciones. En la Figura 38 se muestra la atribución del éxito y el fracaso escolar ordenados de más a menos. Puede observarse como los estudiantes atribuyen el éxito/fracaso escolar al interés, esfuerzo y dedicación propia al proceso de aprendizaje en primer lugar con un 70,5%, una diferencia notable con respecto a la segunda opción que se centra en la figura del profesor y el trabajo que realiza con un 41,6%. En tercer lugar, se encuentra la opción referida a las capacidades y la inteligencia del estudiante que, de alguna manera, se encuentra relacionada con las características personales de los estudiantes, con un 25,4%, también lejos de la segunda opción. Con porcentajes parecidos se pueden observar en cuarto lugar la opción del ambiente familiar, seguido de las amistades, la coordinación docente, el equipo directivo y, en último lugar, el entorno o barrio donde viven los estudiantes.

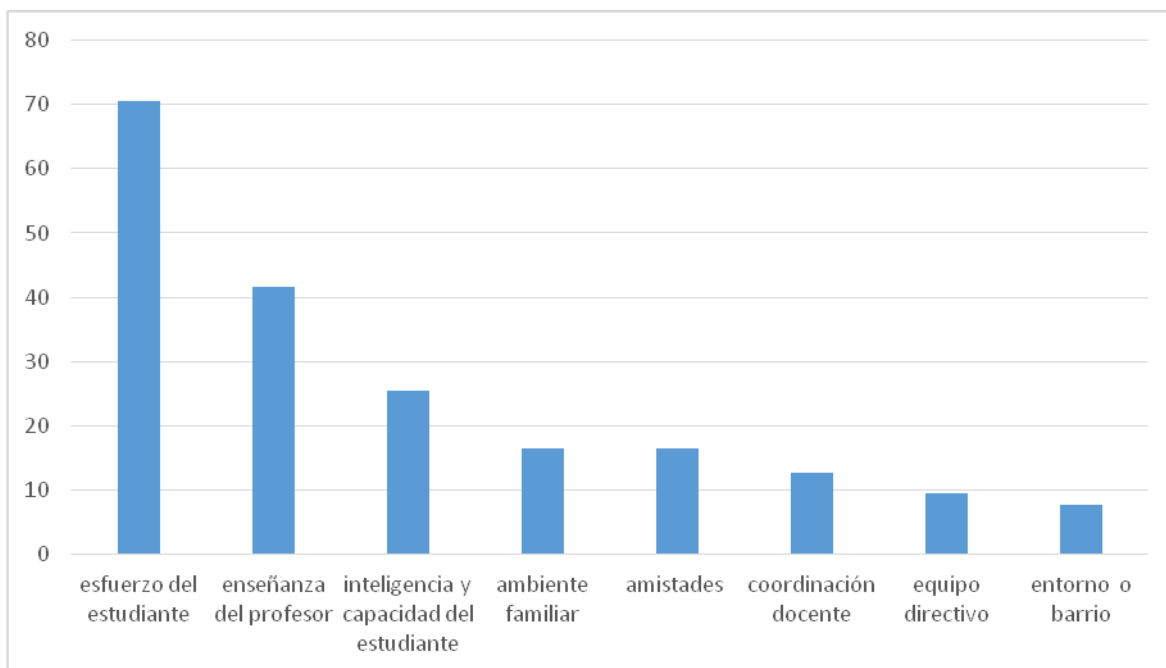


Figura 39. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por los estudiantes.

En general se observa cómo el alumnado tiene interiorizado que el principal responsable de su aprendizaje es él mismo, atribuyéndose casi el doble de importancia en relación al docente y por encima del resto de factores. Esto guarda relación con el modelo de enseñanza dirigido observado anteriormente donde el fracaso/éxito escolar depende del trabajo, esfuerzo y dedicación personal del estudiante.

B) Contraste de diferencias

En este apartado se muestran las diferencias significativas atendiendo a las variables sexo, curso escolar, la repetición en secundaria y según el instituto 1, 2 y 3, de nivel alto, medio y bajo, respectivamente. Para la lectura de figuras y tablas se recuerda que los valores cercanos a 1 suponen una mayor atribución del éxito escolar a dicho factor.

En la figura 40 se muestran las diferencias significativas surgidas según el sexo.

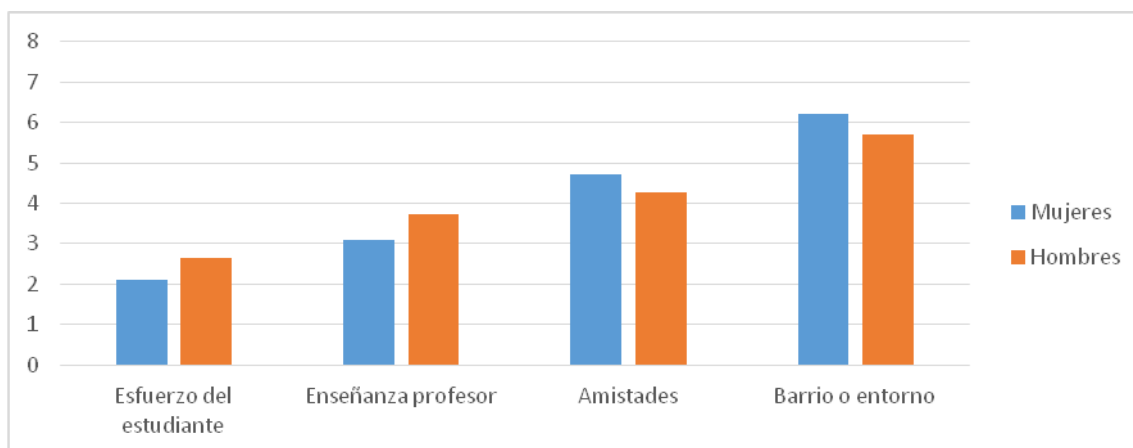


Figura 40. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según el sexo.

En la tabla 44 se muestran los ítems con un nivel de significación del 99% relacionado con el esfuerzo de los estudiantes, de la acción docente y del contexto donde viven los estudiantes, y con un nivel de significación del 95% la influencia de las amistades en el éxito/fracaso escolar.

	Media		Sig.	η^2
	Mujeres	Hombres		
<i>Esfuerzo del estudiante</i>	2.12	2.66	.005	.017
<i>Enseñanza profesor</i>	3.10	3.73	.000	.028
<i>Amistades</i>	4.71	4.28	.016	.012
<i>Barrio o entorno</i>	6.20	5.69	.006	.016

Tabla 44. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes según el sexo.

Se destaca cómo las chicas atribuyen a su propio esfuerzo y a la enseñanza del profesor el éxito/fracaso escolar por encima de los chicos, aunque la cuantía de estas diferencias es apreciable en el caso de la enseñanza del profesor ($\eta^2=.028$) y apenas apreciable en el caso del ítem sobre el esfuerzo del estudiante ($\eta^2=.017$). Los chicos atribuyen el éxito/fracaso a las amistades y al barrio o entorno, pero con una cuantía de las diferencias

poco apreciable. Estos datos guardan relación con los grupos focales dónde las chicas mostraban una mejor adaptación que los chicos en los procesos escolares. En este caso se observa cómo las chicas perciben al profesor, figura ligada al centro escolar, cómo un elemento relevante para el éxito escolar por encima de los chicos que, en cambio, perciben el barrio o las amistadas cómo un elemento más importante en el proceso de aprendizaje.

En la figura 41 se observan las diferencias significativas surgidas en la atribución del éxito y el fracaso escolar según el *curso escolar*, entre 2º y 4º de ESO.

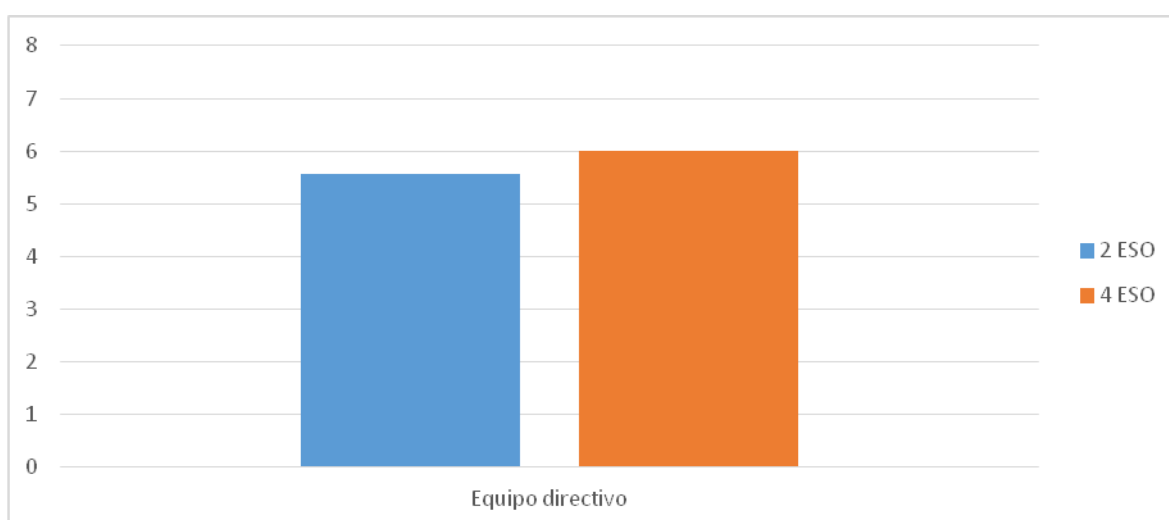


Figura 41. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según el curso escolar.

En la tabla 45 con un nivel de significación del 99% se muestra el ítem sobre la influencia del equipo directivo en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes de 2º de ESO lo sitúan por encima de los de 4º de ESO, pero se observa como la cuantía de la diferencia es inapreciable ($\eta^2=.012$).

	Media		Sig.	η^2
	2º ESO	4º ESO		
<i>Equipo directivo</i>	5.56	6.01	.019	.012

Tabla 45. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes de 2° y 4° de ESO.

En la figura 42 se muestran las diferencias significativas que surgen según si los estudiantes han *repetido secundaria* o no.

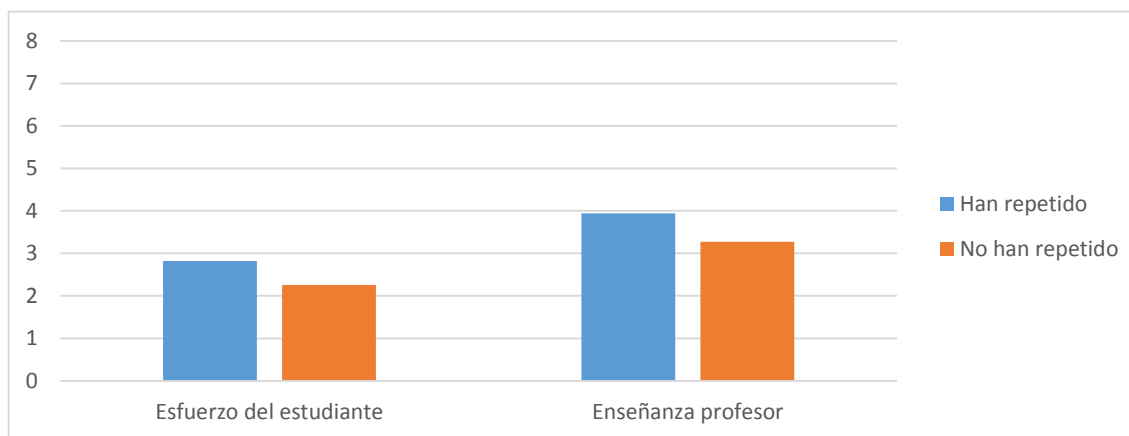


Figura 42. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar según si han repetido en secundaria.

En la tabla 46 se muestra con un nivel de significación del 95% el ítem referido al esfuerzo de los estudiantes, y con un nivel de significación del 99% el ítem referido a la acción docente en la influencia del éxito/fracaso escolar.

	Media		Sig.	η^2
	Han repetido	No han repetido		
<i>Esfuerzo del estudiante</i>	2.82	2.26	.024	.011
<i>Enseñanza profesor</i>	3.94	3.27	.003	.018

Tabla 46. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes repetidores y no repetidores en secundaria.

En este caso, los estudiantes que han vivido experiencias escolares negativas como la repetición de curso, que supone la culminación de encadenar calificaciones insuficientes en diferentes materias, presentan una menor confianza en sus capacidades y en la figura

del docente. Estos datos avisan de que la repetición supone un factor de desenganche de los procesos escolares y que perjudica la imagen que tiene el estudiante de sí mismo para afrontar las tareas escolares. Estos resultados se relacionan con la baja percepción de los estudiantes repetidores sobre el proceso de aprendizaje.

En relación al *nivel sociocultural del centro* se han encontrado diferencias significativas entre los estudiantes del *instituto 2 y 3* (Figura 43).

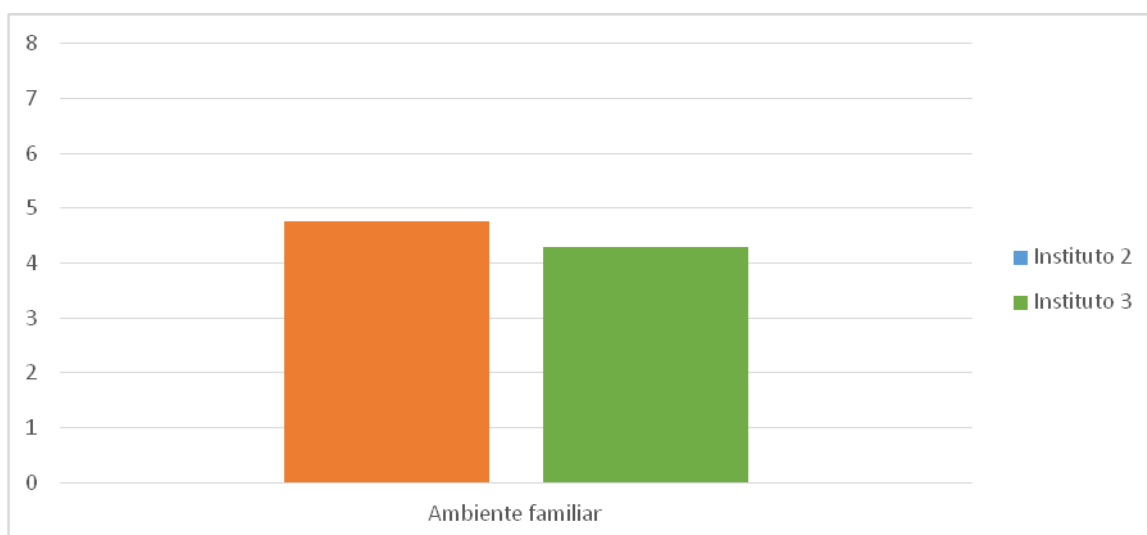


Figura 43. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar de los estudiantes del instituto 2 y 3.

Con un nivel de significación del 95% se observa diferencias significativas en el ítem referido a la atribución del éxito/fracaso al ambiente familiar. Los estudiantes del instituto 2 atribuyen por encima de los estudiantes del instituto 3 el éxito/fracaso escolar al ambiente familiar, aunque la cuantía de esta diferencia es apenas apreciable ($\eta^2=.014$) (Tabla 47).

	Media		Sig.	η^2
	Instituto 2	Instituto 3		
Ambiente familiar	4.77	4.30	.041	.014

Tabla 47. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de los estudiantes del instituto 2 y 3.

No se han encontrado diferencias significativas entre los institutos 1 y 2 y 1 y 3. En general, el sistema de atribución de los estudiantes de los institutos 1, 2 y 3 es similar y el nivel sociocultural no influye significativamente en la percepción de los estudiantes manteniendo, entonces, que el esfuerzo del estudiante es el factor principal del éxito/fracaso escolar.

En general, los datos analizados señalan un modelo de enseñanza que tiene al estudiante como el único responsable de su éxito/fracaso escolar. Según el sexo, las chicas, que muestra una percepción y una activación más favorable hacia los procesos escolares, tienen más interiorizado que los chicos la necesidad de su esfuerzo personal y el apoyo del docente, mientras que los chicos prestan más importancia a las amistades y al barrio, factores externos al ámbito escolar que guarda relación con la baja activación hacia las actividades escolares. Por curso no surgen diferencias relevantes lo que señala que la interiorización del estudiante como principal responsable de su éxito se va originando en la etapa de Primaria y se mantiene durante la Secundaria. Los estudiantes repetidores presentan una menor frecuencias de respuesta sobre su propio esfuerzo y a la figura del docente lo que señala una pérdida de confianza en su capacidad y señala a la repetición como un factor de desenganche. Según el nivel sociocultural no se encuentra diferencias significativas relevantes al realizar la comparación de los tres centros. Tan sólo los estudiantes del Instituto 2 otorgan más importancia a la familia que los del Instituto 3. En este caso, el nivel sociocultural no ejerce una influencia significativa en la atribución de logro al contrario de lo que arrojan los datos sobre la percepción del proceso de enseñanza. Esto afirma que, aunque se observen ciertas varianzas en el modelo de enseñanza por centros, la interiorización del estudiante como principal valedor de su éxito es un proceso que comienza en la Primaria y que se refuerza o mantiene en la Secundaria sin que un cambio de modelo pueda revertir el hecho.

C) Resultados de los grupos focales

En este apartado se muestran las respuestas obtenidas por los estudiantes en los grupos focales relacionadas con la atribución de logro del éxito/fracaso escolar.

En la tabla 48 se muestran las referencias a los códigos obtenidos por instituto.

	Instituto	Instituto	Instituto	Total
Código	1	2	3	
atribución docente	1	2	6	9
atribución esfuerzo	11	6	5	22
atribución familia	2	3	6	11
atribución grupo de amigos	1	5	2	8
atribución nivel socioeconómico familiar	0	3	0	3
Total	15	19	19	53

Tabla 48 Referencias a los códigos sobre la atribución del éxito.

Se observa cómo los estudiantes señalan más la atribución al esfuerzo personal entre los tres centros, seguido de la familia, el docente y el grupo de amigos. El nivel socioeconómico y cultural sólo se señala en el caso del Instituto 2.

En la siguiente tabla se observan las intervenciones más destacadas sobre los códigos de los tres institutos. Al igual que en el apartado anterior si interviene el profesor se señala con E mayúscula, un alumno con A.1, A.2 y A.3 y una alumna con A.4, A.5 y A.6.

Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3
Docente		
A.1: Un profesor puede ser peor o mejor.	A.1: Las dos se complementan. El profesor puede motivar a los alumnos y el alumno si el profesor no es muy bueno puede motivarse sólo.	A.6: Todos hemos tenido un profesor malo y si no te motivan sí que depende de ellos.
A.5: Por muy bueno que sea el profesor si tú no haces nada no vas a conseguir na	A.2: Depende del profesor la motivación.	A.5: Claro que depende de ellos. Ellos tienen que explicarte las cosas

		para que tú las entiendas y que no te hiciera falta clases particulares. A.4: El futuro es tuyo y no del profesor y tienes que centrarte en preocuparte por cada asignatura. Aunque el profesor también influye en la manera de explicar. A.6: Si tienes dudas el profesor debería ponerse contigo y explicarte

Esfuerzo personal

A.6: El tema es que si tú dejas de mostrar interés el profesor va a dejar de preocuparse por ti. A.5: Si. A.5: Por muy bueno que sea el profesor si tú no haces nada no vas a conseguir na. Nadie te lo va a regalar. Si tú no tienes interés en esa asignatura por mucho que te diga el profesor que estudies, si tú no estudias no vas a conseguir nada. A.2: Si no te enseña también puedes mirar tú cosas por internet. A.5: Mirarte libros, ... A.2 y A.4: Claro.	A.5: Lo principal eres tú. A.2: Depende de tu contexto. De tu familia, pero lo principal eres tú. Si no quieres estudiar no vas a aprobar. Si tienes un buen hábito de estudio vas a aprobar. El profesor te va a enseñar, pero eso es secundario. A.1: El factor familiar influye bastante. Pero siempre influye más la decisión del alumno, aunque tu padre sea pobre. La eso es gratuita y el bachiller también y lo puedes estudiar. A.4: Si quieres estudiar vas a encontrar la forma de cómo. Siempre vas a poder seguir estudiando por otro camino. Y si hace falta te pones a trabajar y lo	A.6: Si vas a tu casa y no te pones a estudiar de que te sirve venir al cole. A.5: Hay profesores que no explican na, pero si llegas a casa y dices voy a ponerme a estudiar y le poner interés vas a aprobar todas, aunque el profesor pase de ti ... A.5: Te tienes que buscar la vida. ... A.4: El futuro es tuyo y

Hablando del grupo de amigos:	vas a conseguir.	no del profesor y tienes que centrarte en preocuparte por cada asignatura.
A.5: Pero también es según tú mismo. Si eres lo suficientemente maduro para decir hoy tengo que estudiar, no puedo quedar, no puedo hacer tales cosas, es que es según la persona.	A.6: Si no tienes el dinero puedes trabajar y ahorrar dinero por ejemplo dando clases particulares y puedes ir ahorrando poco a poco.	
A.4: Si tú te dejas llevar fácilmente tus amigos te dirán “vámonos a tal sitio” y te vas en vez de estudiar.		

Familia

E: ¿Y la familia influye?	Un alumno señala de manera espontánea:	Sobre el grupo de amigos:
Todos: Si.		
A.5: Mucho.	A.2: Depende de tu contexto. De tu familia, pero lo principal eres tú. Si no quieres estudiar no vas a aprobar. Si tienes un buen hábito de estudio vas a aprobar. El profesor te va a enseñar, pero eso es secundario.	A.6: Con la familia también te pasa
A.6: Porque es que eso también influye, pero al final eres tú.		A.6: Si, claro.
A.5: Tu familia te apoya pero es igual que los amigos,		A.6: La familia es un factor importante.
A.4: Es según la persona...	...	A.4: Es un pilar
A.1: Claro.	A.1: El factor familiar influye bastante. Pero siempre influye más la decisión del alumno, aunque tu padre sea pobre. La eso es gratuita y el bachiller también y lo puedes estudiar.	A.6: La familia te tiene que apoyar
		A.6: Si el profesor no te explica tu familia te puede ayudar

Grupo de iguales

E: ¿Y qué otros factores veis importantes en vuestro éxito o fracaso escolar? Por ejemplo, ¿vuestro grupo de amigos?	E: ¿El grupo de amigos influye?	E: ¿El grupo de amigos puede influir en vuestras notas?
Todos: Si.	Todos: Si.	Todos: Si.
A.5: Pero también es según tú	A.6: Según con quién te juntes puedes acabar mal.	A.4: Algunos se dejan más influenciar que
	A.5. Hay muchos que hacen lo	

mismo. Si eres lo suficientemente maduro para decir hoy tengo que estudiar, no puedo quedar, no puedo hacer tales cosas, es que es según la persona.	que hacen sus amigos. A.2: Presión del grupo. A.5: Hay gente que no tiene personalidad propia y hace lo que hacen los demás	otros. A otros les da igual y siguen con sus estudios.
A.4: Si tú te dejas llevar fácilmente tus amigos te dirán “vámonos a tal sitio” y te vas en vez de estudiar.		

Tabla 49. Intervenciones de los estudiantes sobre la atribución del éxito escolar.

Los estudiantes se atribuyen la responsabilidad principal de su éxito escolar. Aunque entienden que existen otros factores que juegan un papel importante en última instancia se posicionan como los responsables de su aprendizaje donde, a pesar de todas las adversidades que puedan encontrar, entienden que el estudiante tiene la última palabra.

En resumen, estos datos se relacionan con lo obtenido en las escalas de atribución donde no se observan diferencias significativas según el nivel sociocultural y todos los estudiantes establecen cómo eje principal del éxito/fracaso escolar el trabajo, dedicación y capacidad personal del estudiante. Cualquier factor relacionado con el fracaso escolar no guarda tanto peso como el propio esfuerzo y la voluntad individual. Estos datos se relacionan con el discurso mercantilista de individualización y competencia donde el sujeto es el único responsable de su destino sin tener en cuenta la acción de otros factores.

4.2 Resultados del profesorado

En primer lugar, se muestra el análisis de frecuencias sobre el éxito/fracaso escolar, después el contraste de diferencias atendiendo al sexo, al curso escolar, a la repetición de curso en secundaria y al nivel socioeconómico y cultural, y, por último, los resultados de los grupos focales relacionados con la atribución de logro.

A) Análisis de frecuencias

El análisis de la atribución del éxito/fracaso de los estudiantes por parte del profesorado se realiza de la misma manera que el de los estudiantes: se suman los porcentajes del primer y segundo puesto atribuidos a cada una de las opciones. En la figura 44 se muestra

la atribución del éxito y el fracaso escolar ordenados de más a menos donde se observa como los profesores atribuyen el éxito/fracaso al esfuerzo, dedicación y responsabilidad de los estudiantes en primer lugar con un 63,3% y al desempeño docente en segundo lugar con un 48,1%. Con una frecuencia de respuesta alta en tercer lugar el profesorado atribuye el éxito/fracaso escolar a las características personales y las capacidades de los estudiantes, con un 39,3%, y en cuarto lugar al contexto familiar, con un 32,3%. En este caso, y a diferencia de los resultados de los estudiantes, los cuatro primeros ítems de atribución presentan un porcentaje de respuesta más escalonado. Con una diferencia notable desde el cuarto puesto, los profesores atribuyen el éxito/fracaso escolar a las amistades de los estudiantes en quinto lugar seguido de la coordinación docente, el entorno o barrio en el que viven los estudiantes y la acción del equipo directivo en último lugar.

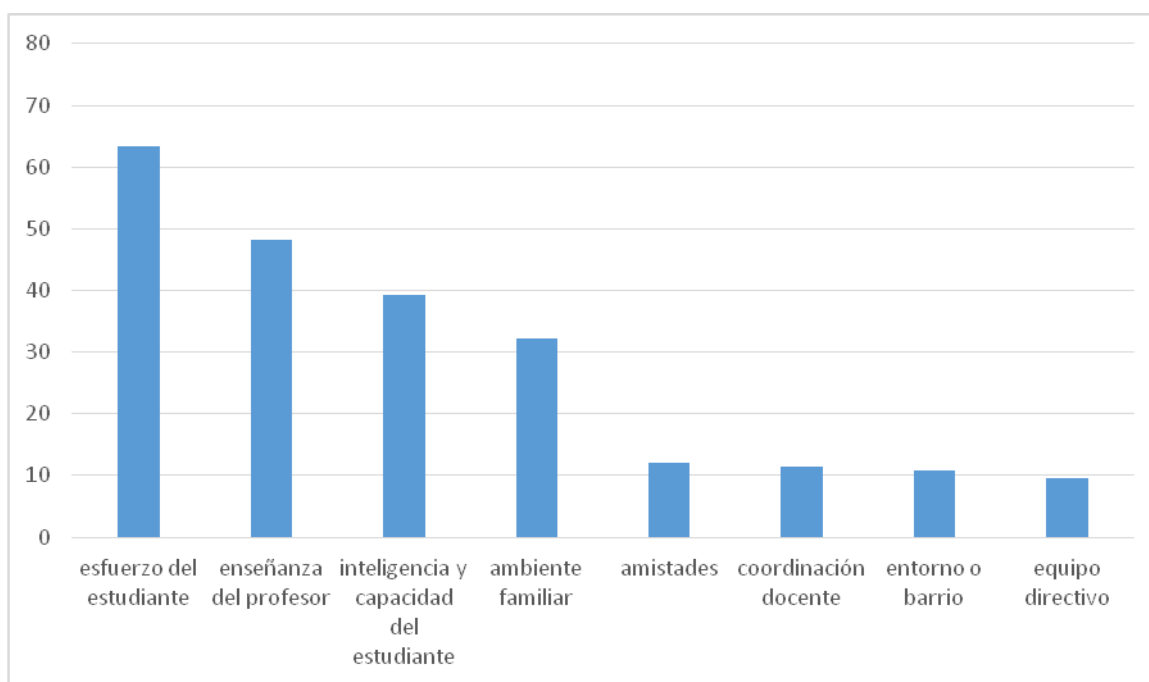


Figura 44. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por el profesorado.

La primera impresión es una gráfica parecida a la originada con los datos sobre los estudiantes. Se destaca cómo el profesorado presta más atención al esfuerzo del estudiante y a su propia actuación como docente seguido de los ítems referidos a la inteligencia del estudiante y al ambiente familiar. En este caso, la atribución de logro es

similar a la de los estudiantes, pero habiendo menos distancia entre los ítems, esto es, los estudiantes otorgan mayor importancia a su esfuerzo y a la acción docente que a su inteligencia o al ambiente familiar. El profesorado presenta un modelo de atribución que refuerza el modelo de los estudiantes. Esto se relaciona con el modelo de enseñanza observado en la percepción del proceso de enseñanza del profesorado.

B) Contraste de diferencias

Se analizan las diferencias significativas sobre la atribución del éxito/fracaso escolar de los estudiantes por parte del profesorado atendiendo a los años de experiencia, a la enseñanza en grupo ordinarios o PMAR y según los institutos de nivel alto, medio y bajo.

A continuación, se muestran las diferencias atendiendo a los *años de experiencia docente*.

En la Figura 44 se muestran las diferencias significativas entre profesores con *experiencia baja*, esto es, entre 0 y 10 años de experiencia, y *media*, entre 11 y 20 años.

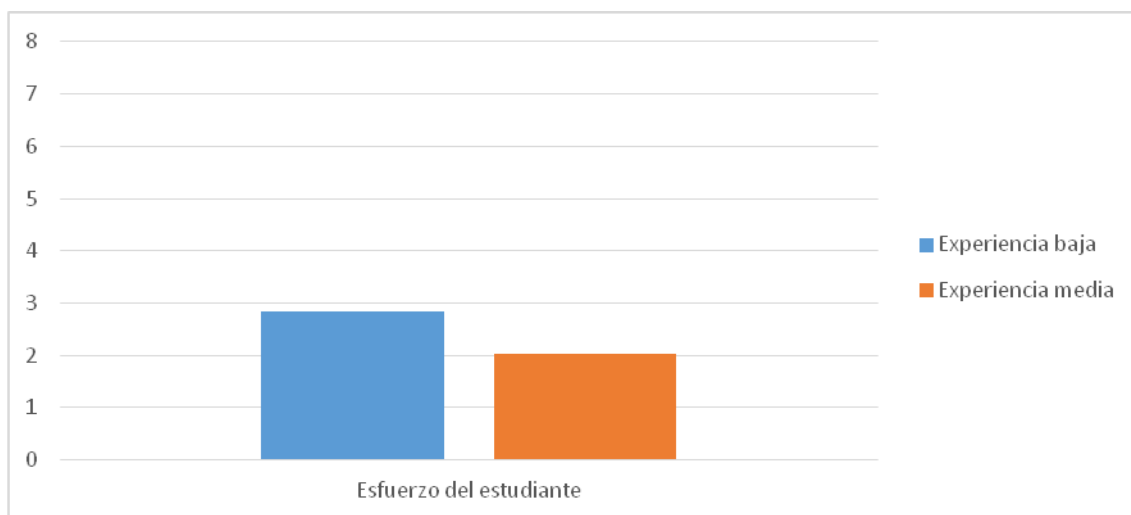


Figura 45. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y media.

En la tabla 50 se observa un ítem referido a la atribución del éxito/fracaso al esfuerzo de los estudiantes con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.047$).

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia media		
Esfuerzo de los estudiantes	2.83	2.02	.047	.047

Tabla 50. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y media.

Los profesores con una experiencia media presentan un nivel de atribución mayor a la influencia del propio esfuerzo de los estudiantes para alcanzar el éxito o caer en una situación de fracaso escolar que los profesores con menos experiencia.

En la figura 46 se muestran las diferencias significativas entre profesores con *experiencia media y alta*, entre 21 y 36 años.

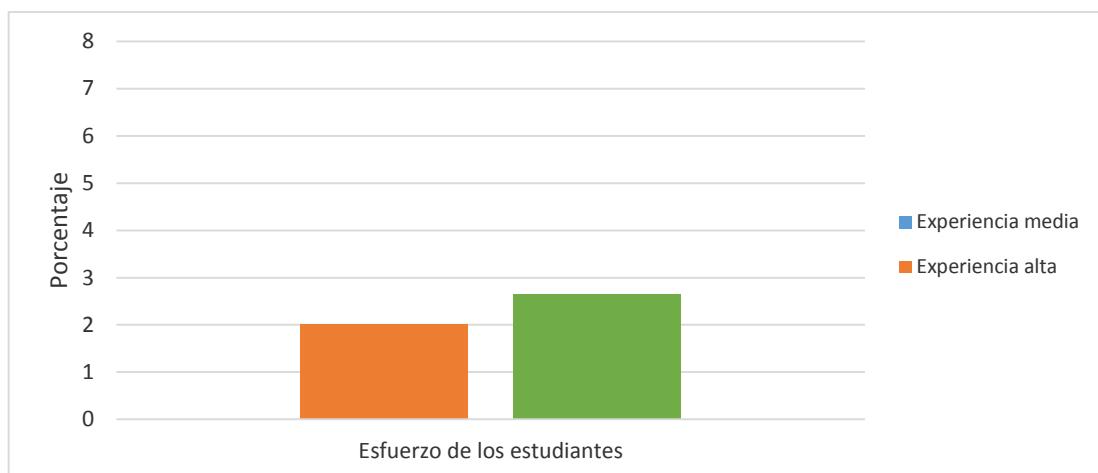


Figura 46. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.

En la tabla 51 se observa un ítem referido a la atribución del éxito/fracaso al esfuerzo de los estudiantes con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.035$).

	Media

	Experiencia media	Experiencia alta	Sig.	η^2
<i>Esfuerzo de los estudiantes</i>	2.02	2.66	.040	.035

Tabla 51. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.

Al igual que en el caso anterior, los profesores con una experiencia media presentan un nivel de atribución mayor a la influencia del propio esfuerzo de los estudiantes para alcanzar el éxito o caer en una situación de fracaso escolar que los profesores con más experiencia.

En la figura 47 se muestran las diferencias significativas entre profesores con *experiencia baja y alta*.

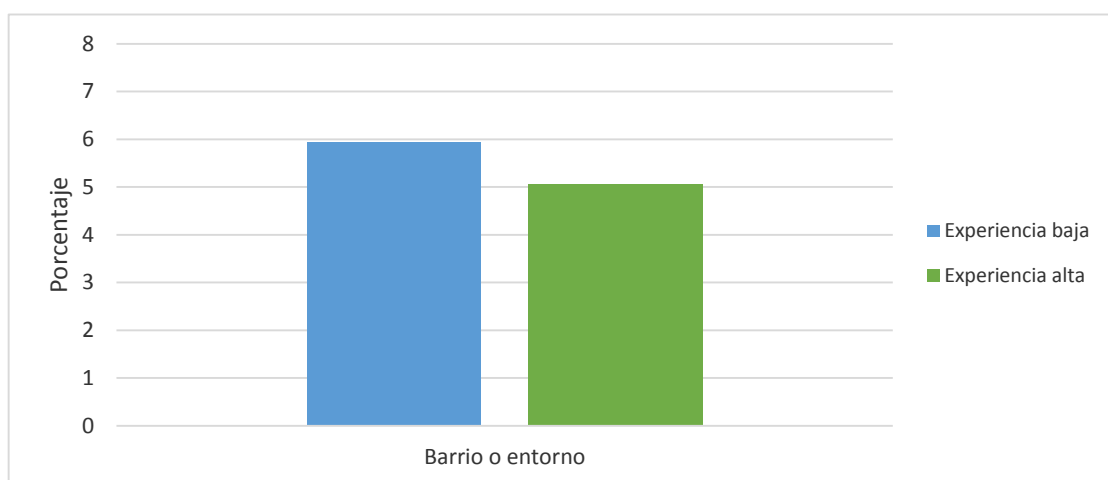


Figura 47. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y alta.

En la tabla 52 se observa un ítem referido a la atribución del éxito/fracaso al esfuerzo de los estudiantes con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.044$).

Media

	Experiencia baja	Experiencia alta	Sig.	η^2
<i>Barrio o entorno</i>	5,94	5,06	.030	.044

Tabla 52. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta.

Los profesores con más experiencia presentan un nivel de atribución mayor sobre la influencia del barrio o entorno que rodea al estudiante en su éxito/fracaso escolar.

En general, se observa un modelo de atribución centrado en la responsabilidad del estudiante. El profesorado con un nivel de experiencia alto y medio otorga más importancia al esfuerzo del estudiante. Esto se relaciona con la atribución de los estudiantes y con lo observado en la percepción del proceso de enseñanza en relación a los profesores con experiencia alta que presentaban un modelo de enseñanza dirigido más fuerte, por su formación inicial y continua, que el de los profesores con experiencia media donde aparece que no se centran tanto en la figura del estudiante. Esto señala que, aunque el profesorado con experiencia media presenta un modelo de enseñanza menos dirigido y más adaptado a las nuevas pedagogías, se mantiene un sistema de atribución del éxito centrado en la responsabilidad del estudiante. El profesorado con más experiencia también señala el barrio como un factor externo al centro influyente en el éxito del alumnado. Esto se relaciona con lo observado anteriormente donde los docentes mostraban una tendencia a señalar factores que no pueden controlarse como la causa del fracaso de los estudiantes, esto es, como se ha señalado antes, “echar balones fuera”.

No se han encontrado diferencias significativas en la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores que imparten clase a grupos ordinarios y PMAR ni entre los institutos de nivel alto y medio, nivel medio y bajo y nivel alto y bajo. Se refleja un esquema de atribución del éxito/fracaso escolar similar entre profesores que imparten enseñanza en los grupos ordinario y PMAR y de los distintos institutos donde el esfuerzo del estudiante es señalado como principal responsable de su aprendizaje siguiendo a la figura del profesor. Esto señala que el profesorado de PMAR tiene una percepción similar del éxito

del estudiante a pesar de las diferencias entre los estudiantes que acuden a estos grupos y de los grupos ordinarios. Estos datos se relacionan con los resultados obtenidos en la percepción del proceso de enseñanza reforzando la idea de que el trabajo realizado en ambos grupos de estudiantes, ordinarios y PMAR, es similar a pesar de las diferencias que presentan los estudiantes.

C) Resultados de los grupos focales

En este apartado se muestran las respuestas obtenidas por los profesores en los grupos focales relacionadas con la atribución de logro del éxito/fracaso escolar.

Al igual que en el apartado anterior en el que se mostraban los resultados sobre el grupo focal con profesores, se les asigna un número a los docentes: el profesor de inglés recibe el número 1, el de matemáticas el 2, el de ciencias el 3 y el de lengua el 4.

1) Respuestas al cuarto bloque de preguntas sobre la atribución del éxito/fracaso escolar

Los profesores entienden que los estudiantes son los principales responsables de su aprendizaje.

P.4: Los protagonistas son ellos.

P.2: En secundaria son los principales protagonistas.

P.1: Siempre se dice en plan de broma que los estudiantes aprenden a pesar de los profesores. No, no. De verdad, es decir, si tú eres responsable al final sales.

P.4: Nosotros somos los mismos y hay alumnos que salen y otros que se quedan y alumnos con las mismas características.

Al preguntarles por otros actores que puedan influir en proceso de aprendizaje de los estudiantes los profesores continúan señalando la importancia del estudiante.

P.1: Hombre el alumno y el profesor son lo determinante.

P.4: Hombre la familia está detrás.

P.3: Determinante es casi todo. Tienes un alumno que quiere estudiar, pero en casa hay una mala situación y el alumno puede pasar un mal año y pueden venir las cosas mal. Al final el alumno sale si es responsable, si quiere, y le constará un poco más. Ese año fracasara puntualmente por estos motivos, pero al final sale. Lo de los compañeros. Bueno, puede que se junte con unos y se pique al fumeteo o drogueteo pero al final saldrá para adelante dependiente de sí mismo. Pero lo sustancial, si el crio quiere, saldrá.

P.1: El alumno es un 80 por ciento. Algunos salen y otros no, pero nosotros somos los mismos.

P.2: Tiene que haber una predisposición sino el aprendizaje es difícil por mucho que se cambie la metodología.

P.1: Hay alumnos con los que funciona todo y con otros nada. Hay veces que vas a clase y dices esto no va a funcionar y al final sí. Luego llegas con una actividad más motivadora y te esfuerzas y en una clase te sacan a hombros y en otra no te quieren ni ver. Nosotros somos importantes, pero es el alumno el que determina prácticamente todo.

Los profesores tienen en cuenta los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, pero señalan la voluntad y la responsabilidad del estudiante como elementos sustanciales para el éxito escolar en detrimento de las posibilidades de influencia del profesorado o el contexto familiar o las amistades. Esto se relaciona con los datos observados en los apartados anteriores donde el profesorado ubica en primer lugar al estudiante como responsable de su aprendizaje.

En general el profesorado tiende a individualizar el éxito/fracaso escolar en la figura del estudiante, como se ha observado antes, en detrimento de otros factores sobre todo de la

propia capacidad de los docentes y el centro escolar. Señalan la importancia de la familia, pero, en última instancia, la voluntad de alcanzar el éxito escolar emerge del propio estudiante. Se ratifica el planteamiento de la enseñanza hacia un estudiante medio donde el éxito de la planificación depende del alumnado, esto es, si estos son capaces de adaptarse al modelo de enseñanza, lo que ratifica la falta de atención a la diversidad estudiada observada antes. Cuando un profesor señala que llega al aula con una actividad más motivadora se podría entender que las actividades regulares de trabajo en el aula no son motivadoras en su mayoría lo que supone un tipo de actividad basada en el libro de texto o contenidos no guardan relación con la vida cotidiana o de contenidos que permitan procesos cognitivos que supongan un reto.

5 Diferencias entre estudiantes y docentes sobre la enseñanza y el sistema de atribuciones

En este apartado se exploran posibles diferencias entre las respuestas de los estudiantes y los docentes. En el primer apartado se muestran las diferencias en relación a la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un segundo apartado se muestran posibles diferencias en relación a los sistemas de atribución del éxito/fracaso escolar.

5.1 Diferencias en relación a la enseñanza-aprendizaje

En primer lugar se muestran las diferencias entre profesores y estudiantes del conjunto de los datos y después las diferencias entre profesores y estudiantes en relación con el nivel socioeconómico y cultural del centro.

A) Diferencias entre profesores y estudiantes

Se analizan las diferencias de los ítems que buscan el mismo significado en el cuestionario de estudiantes y profesores. En la figura 48 se muestran las diferencias significativas entre profesores y estudiantes.

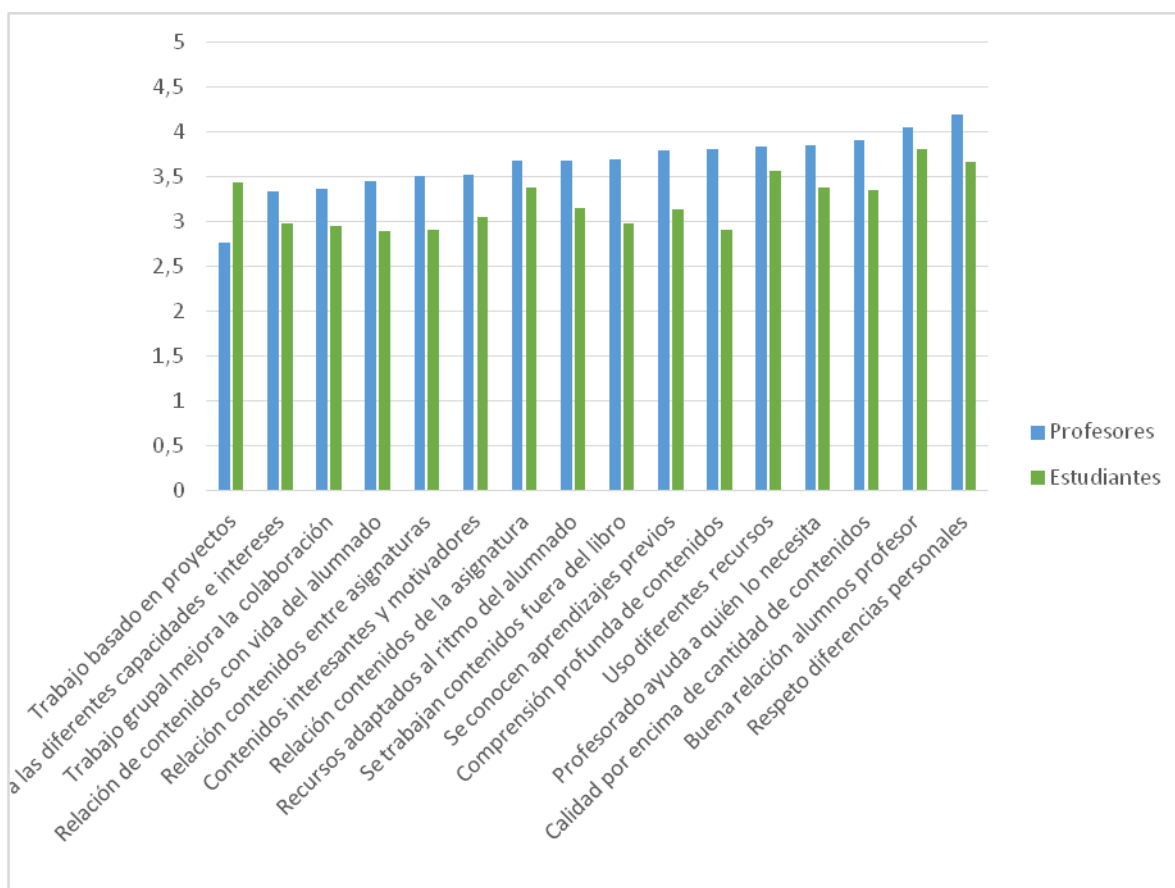


Figura 48. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza.

Como se observa en la tabla 53 el total los ítems donde se han encontrado diferencias significativas presentan un nivel de significación del 99%. De estos se observa una cuantía de las diferencias importante en los que se refiere a al trabajo de contenidos fuera del libro ($\eta^2=.074$) y a la comprensión profunda de contenidos ($\eta^2=.094$), una cuantía considerable a los ítems que presenta un η^2 entre .050 y .070 que se refieren a la calidad de los aprendizajes por encima de la calidad, trabajar mediante proyectos, el conocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, el desarrollo de contenidos interesantes y motivadores y la relación de los contenidos entre asignaturas, una cuantía apreciable en aquellos ítems con un η^2 entre .020 y .050 que se refieren al respeto de las diferencias personales, a la mejora de la colaboración a través del trabajo grupal, a la relación de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, a la relación de

contenidos de las asignaturas, a la ayuda del profesorado a quien más lo necesita y a los recursos adaptados al ritmo del alumnado, y con una cuantía apenas apreciable los ítems con un η^2 menor a .020 referidos a la consideración de los intereses y capacidades de los estudiantes, a la buena relación entre estudiantes y profesores y al uso de diferentes recursos.

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.70	2.99	.000	.074
<i>Se considera las diferentes capacidades e intereses</i>	3.34	2.99	.001	.016
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.92	3.36	.000	.052
<i>Respeto diferencias personales</i>	4.20	3.67	.000	.045
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	3.37	2.96	.000	.022
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	3.81	2.91	.000	.094
<i>Relación de contenidos con vida del alumnado</i>	3.46	2.90	.000	.045
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.68	3.38	.000	.021
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	2.77	3.44	.000	.060
<i>Profesorado ayuda a quién lo necesita</i>	3.86	3.38	.000	.035
<i>Se conocen aprendizajes previos</i>	3.80	3.14	.000	.058
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.68	3.15	.000	.047
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	3.53	3.05	.000	.051
<i>Buena relación alumnos profesor</i>	4.06	3.82	.009	.011
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	3.51	2.91	.000	.060
<i>Uso diferentes recursos</i>	3.84	3.57	.009	.011

Tabla 53. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes.

Se observa que los profesores ofrecen valoraciones más altas de todas las variables citadas que los estudiantes, exceptuada la relativa a “trabajar mediante proyectos en el aula”. Ello revelaría que las perspectivas docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje son más positivas que las del alumnado; es difícil de explicar, por lo demás, a qué pudiera ser atribuible el hecho de que este último ofrezca una puntuación mayor en la variable mencionada.

En general se observa que el profesorado percibe un modelo de enseñanza que se podría considerar de éxito para todos los estudiantes cuando la realidad percibida por el alumnado es diferente. El profesorado percibe un proceso de enseñanza basado en contenidos adaptados a los estudiantes, motivantes, que guardan relación con las experiencias personales del alumnado, con actividades globales e integradas mediante diferentes recursos alejados de la realidad percibida por los estudiantes. Esto señala una falta de colaboración con los estudiantes en la planificación del proceso de enseñanza lo que deriva en una falta de personalización y atención a las necesidades de los estudiantes siendo el núcleo de la planificación docente las necesidades propedéuticas de los contenidos de cada asignatura, guardando relación con lo observado anteriormente.

B) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel alto

En la figura 49 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel alto. Se destaca una percepción por encima del profesorado excepto en el ítem relacionado con el trabajo basado en proyectos.

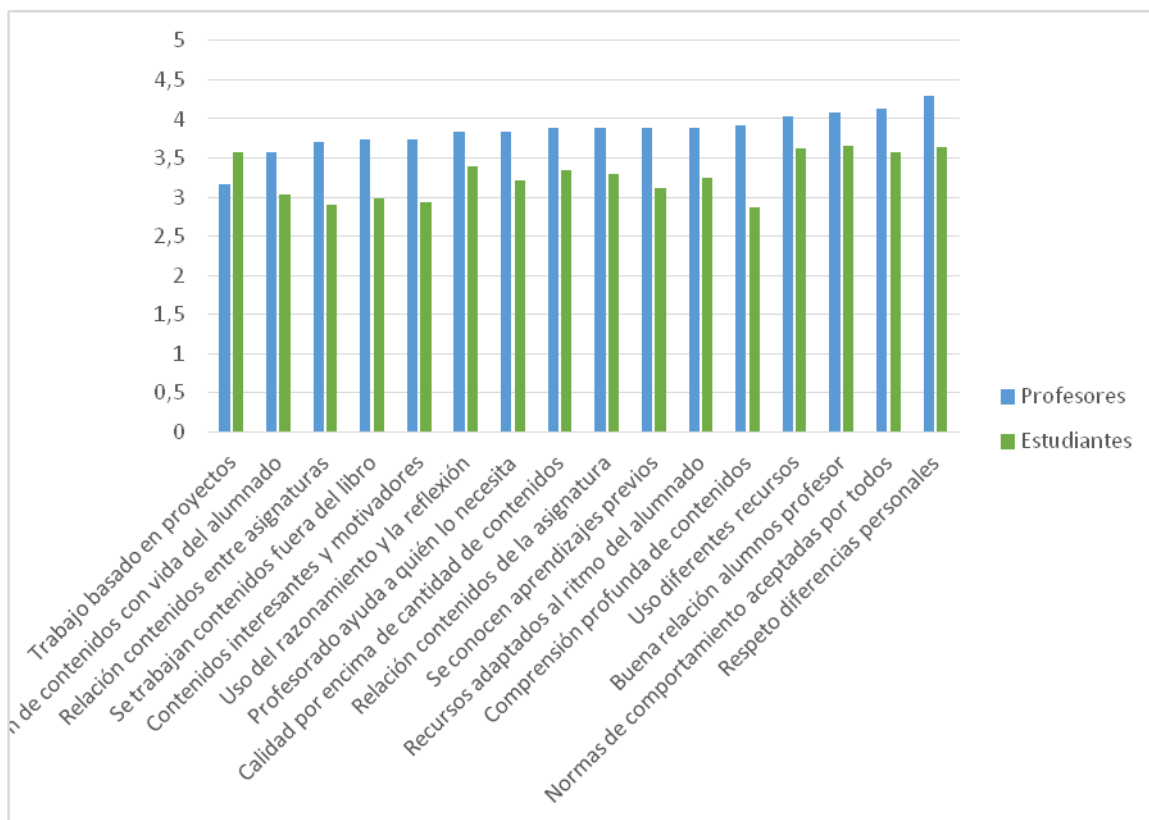


Figura 49. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.

La mayoría de los ítems presentan un nivel de significación del 99% exceptuando los referidos a trabajar mediante proyectos y al uso de diferentes recursos con un $p=.028$ y $p=.048$ respectivamente. Por lo general los diferentes aspectos presentan una cuantía de la significación considerable exceptuando el ítem sobre el uso de diferentes recursos con coeficiente eta cuadrada apenas apreciable ($\eta^2=.017$) y los ítems referidos a la comprensión profunda de contenidos ($\eta^2=.092$), el desarrollo de contenidos interesantes y motivadores ($\eta^2=.116$) y la relación de los contenidos entre asignaturas ($\eta^2=.088$) (Tabla 54).

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.74	2.98	.000	.062
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.89	3.35	.002	.043

<i>Respeto diferencias personales</i>	4.29	3.64	.000	.056
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	3.92	2.87	.000	.092
<i>Normas de comportamiento aceptadas por todos</i>	4.13	3.58	.002	.042
<i>Relación de contenidos con vida del alumnado</i>	3.58	3.03	.007	.032
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.89	3.29	.000	.066
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	3.16	3.58	.028	.021
<i>Uso del razonamiento y la reflexión</i>	3.84	3.39	.019	.024
<i>Profesorado ayuda a quién lo necesita</i>	3.84	3.22	.002	.042
<i>Se conocen aprendizajes previos</i>	3.89	3.11	.000	.062
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.89	3.24	.000	.057
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	3.74	2.94	.000	.116
<i>Buena relación alumnos profesor</i>	4.08	3.65	.009	.030
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	3.71	2.91	.000	.088
<i>Uso diferentes recursos</i>	4.03	3.63	.048	.017

Tabla 54. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.

Los profesores muestran un mayor nivel de percepción sobre los aspectos del proceso de enseñanza que se producen en el aula que los estudiantes que solo presentan un mayor nivel de percepción en el ítem referido al trabajo por proyectos. Se observa un perfil similar a los obtenidos en el análisis de frecuencias de todos los centros donde la experiencia escolar del alumnado difiere significativamente de la experiencia docente desarrollando un modelo de enseñanza basado en la asignatura en detrimento de las necesidades del estudiante emergiendo un modelo de enseñanza dirigido y centrado en asignatura. Estos datos se relacionan con el desajuste entre la experiencia docente y de los estudiantes observado en el análisis del proceso de enseñanza.

C) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel medio

En la figura 50 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel medio. Los estudiantes presentan una percepción mayor en los ítems sobre el trabajo por proyectos y la explicación de contenidos y participación del alumnado.

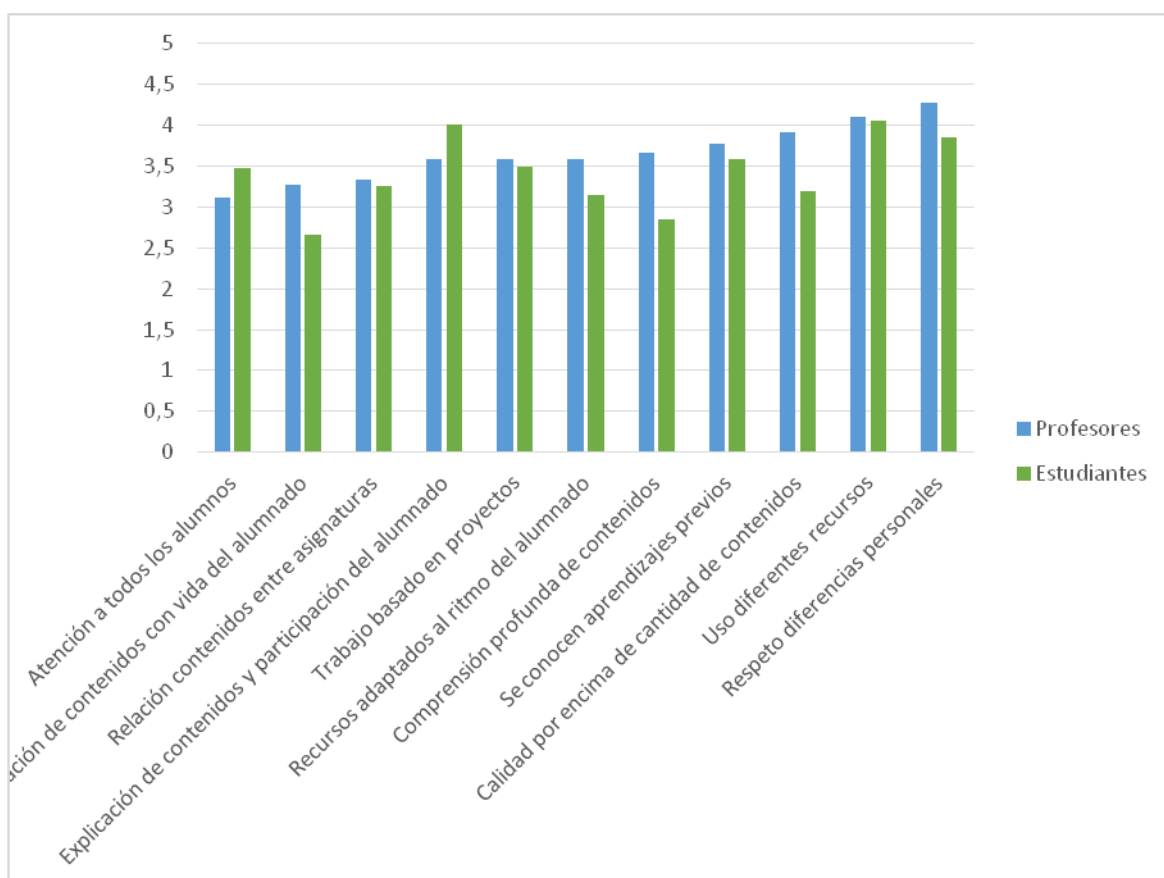


Figura 50. Porcentaje de las diferencias significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio.

En la tabla 55 se observa como la mayoría de los ítems donde se aprecian diferencias significativas presentan un nivel de significación del 99% salvo en los ítems referidos al respeto de las diferencias personales, la atención a todos los alumnos, el conocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes y la relación de contenidos entre asignaturas con un nivel de significación del 95%. Los profesores muestran un mayor nivel de percepción en la mayoría de los aspectos salvo en los ítems referidos a la atención a todos los alumnos y el ajuste adecuado de la explicación del profesorado y la participación del

alumnado en clase con una cuantía de la significación apreciable con $\eta^2=.021$ y $\eta^2=.035$, respectivamente. Entre el profesorado se destaca la cuantía de la diferencia de los ítems referidos a la calidad de los contenidos por encima de la cantidad ($\eta^2=.084$) y a la comprensión profunda de los contenidos ($\eta^2=.071$).

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.92	3.19	.000	.084
<i>Respeto diferencias personales</i>	4.28	3.85	.036	.026
<i>Atención a todos los alumnos</i>	3.11	3.48	.057	.021
<i>Explicación de contenidos y participación del alumnado</i>	3.58	4.01	.015	.035
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	3.67	2.85	.000	.072
<i>Relación de contenidos con vida del alumnado</i>	3.28	2.66	.004	.047
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	3.58	3.49	.000	.002
<i>Se conocen aprendizajes previos</i>	3.78	3.58	.043	.007
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.58	3.15	.001	.024
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	3.33	3.25	.028	.002
<i>Uso diferentes recursos</i>	4.11	4.06	.005	.000

Tabla 55. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio.

Se observa un número más reducido de diferencias significativas que en el caso del centro de nivel alto lo que señala que la percepción de estudiantes y profesores es más parecida en este caso. Los estudiantes tan sólo presentan una percepción mayor en los dos ítems presentando el profesorado una mayor percepción en la mayoría de los ítems cómo en los apartados anteriores. El modelo de enseñanza es similar, dirigido y centrado en la asignatura, pero, en este caso, parece que existe un mayor consenso entre la experiencia del alumnado y de los docentes. Este se relaciona con un modelo de enseñanza

personalizada que emerge al observar los datos de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza, que no se observa en el caso de los docentes.

D) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel bajo

En la Figura 51 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel bajo. Al igual que en el caso del centro de nivel alto los estudiantes sólo presentan una percepción mayor en el ítem sobre el trabajo por proyectos.

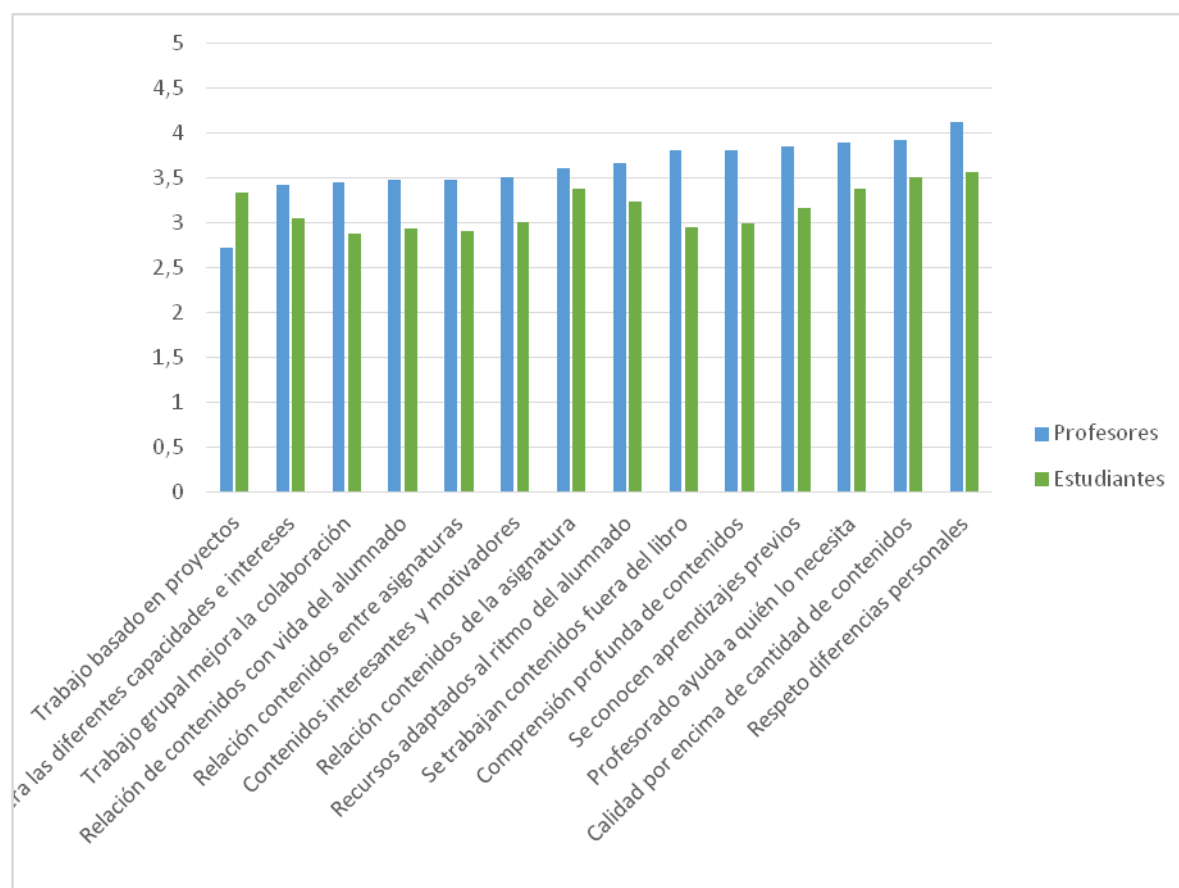


Figura 51. Porcentaje de las significativas entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.

En la tabla 56 se observa que la mayoría de los ítems tiene un nivel de significación del 99% excepto los que se refieren a la consideración de las diferentes capacidades e intereses de los estudiantes y la relación de los contenidos de la asignatura con un nivel de significación del 95%. Exceptuando el ítem referido al trabajo por proyecto en el aula, se observa como el resto de los aspectos presentan un mayor nivel de percepción por parte del profesorado donde se destaca una cuantía de la diferencia importante en los ítems

referidos a la consideración de los diferentes intereses y capacidades ($\eta^2 = .131$), la relación de contenidos de la asignatura ($\eta^2 = .099$) y el conocimiento de los aprendizajes previos ($\eta^2 = .071$).

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Se trabajan contenidos fuera del libro</i>	3.81	2.95	.000	.131
<i>Se considera las diferentes capacidades e intereses</i>	3.43	3.05	.020	.022
<i>Calidad por encima de cantidad de contenidos</i>	3.93	3.51	.005	.032
<i>Respeto diferencias personales</i>	4.13	3.57	.000	.058
<i>Trabajo grupal mejora la colaboración</i>	3.45	2.88	.001	.047
<i>Comprensión profunda de contenidos</i>	3.82	3.00	.000	.099
<i>Relación de contenidos con vida del alumnado</i>	3.49	2.94	.000	.054
<i>Relación contenidos de la asignatura</i>	3.62	3.38	.057	.015
<i>Trabajo basado en proyectos</i>	2.73	3.34	.000	.053
<i>Profesorado ayuda a quién lo necesita</i>	3.90	3.39	.001	.046
<i>Se conocen aprendizajes previos</i>	3.85	3.17	.000	.071
<i>Recursos adaptados al ritmo del alumnado</i>	3.67	3.24	.004	.033
<i>Contenidos interesantes y motivadores</i>	3.52	3.01	.000	.056
<i>Relación contenidos entre asignaturas</i>	3.49	2.91	.000	.065

Tabla 56. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.

Los datos observados se asemejan a la muestra principal y a los datos del instituto de nivel alto donde los estudiantes sólo presentan una percepción mayor en el trabajo basado en proyectos. Se observan datos similares al análisis de diferencias de todos los centros y a las diferencias entre profesorado y estudiantes del centro de nivel alto. Esto se relaciona con la falta de diferencias observadas al estudiar la percepción de los estudiantes sobre el

proceso de enseñanza entre centros. De igual manera, emerge un modelo de enseñanza dirigido y despersonalizado.

En general, no se observan diferencias considerables según el nivel sociocultural. Se observa una mayor similitud entre los resultados del centro de nivel alto y bajo. De la misma manera se destaca que el profesorado presenta una percepción mayor que los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto señala un desajuste donde el profesorado presenta una percepción más favorable de su logro que no se corresponde con la realidad de los estudiantes.

5.2 Diferencias en relación al sistema de atribuciones

En primer lugar se muestran las diferencias entre profesores y estudiantes del conjunto de los datos y después las diferencias entre profesores y estudiantes con relación al nivel socioeconómico y cultural del centro.

A) Diferencias entre profesores y estudiantes

En este apartado se analizan las diferencias entre estudiantes y profesores sobre el sistema de atribuciones del éxito/fracaso escolar. En la figura 52 Se muestran las diferencias significativas encontradas.

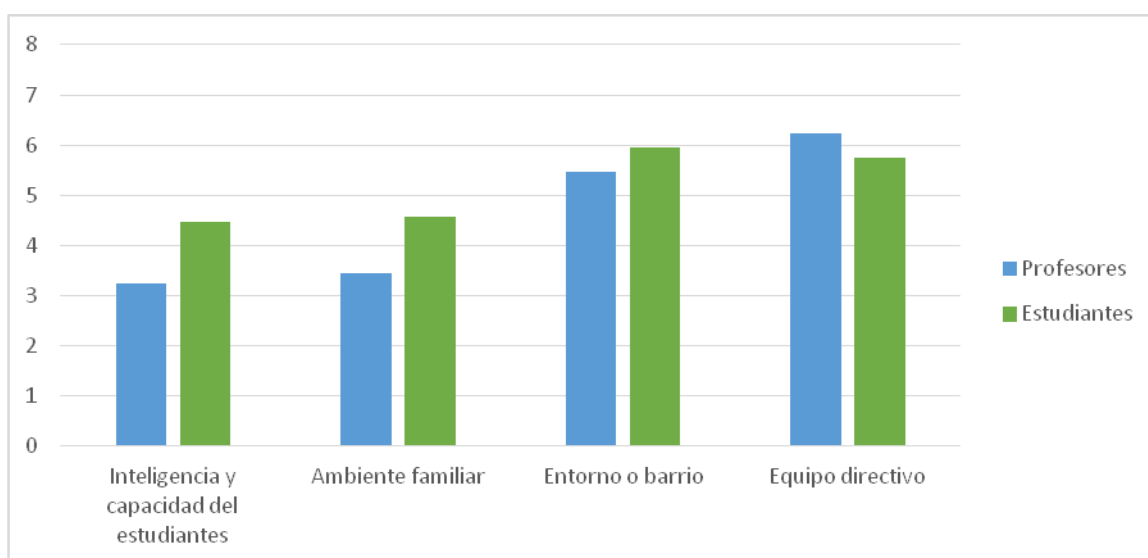


Figura 52. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores y estudiante.

En la tabla 57 Se observa que todos los ítems recogen un nivel de significación del 99% pero solo la atribución al ambiente familiar tiene una cuantía de la significación considerable ($\eta^2=.062$).

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Inteligencia y capacidad del estudiante</i>	3.23	4.47	.000	.017
<i>Ambiente familiar</i>	3.44	4.57	.000	.062
<i>Entorno o barrio</i>	5.46	5.96	.006	.012
<i>Equipo directivo</i>	6.22	5.74	.016	.009

Tabla 57. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el sistema de atribución del éxito/fracaso escolar.

El profesorado presenta un nivel de atribución centrado en la figura del estudiante, en su inteligencia y capacidad, así como en el contexto familiar y social del estudiante. El alumnado se centra en la figura del equipo de dirección. Se subraya la importancia que se otorga a la figura del estudiante, la familia o el barrio, factores externos a la figura del docente. En cambio, los estudiantes señalan un factor relacionado con el centro escolar. Esto se relaciona con los datos observados antes sobre la atribución del logro y en las entrevistas donde tanto profesores como estudiantes ponían el foco sobre el estudiante como el principal responsable de su rendimiento escolar. Se observa que los estudiantes y docentes de los distintos centros perciben de manera similar los factores sobre el esfuerzo del estudiante y la influencia del profesor, situados en las primeras posiciones en la atribución de logro.

En general, se observa que el profesorado tiende a mirar hacia los factores externos a su figura y al centro donde tiene poca capacidad de control como la inteligencia del estudiante o el contexto donde vive, y el estudiante se enfoca en factores internos al centro escolar, como es el equipo directivo.

B) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel alto

En la figura 53 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel alto sobre la atribución del éxito/fracaso escolar.

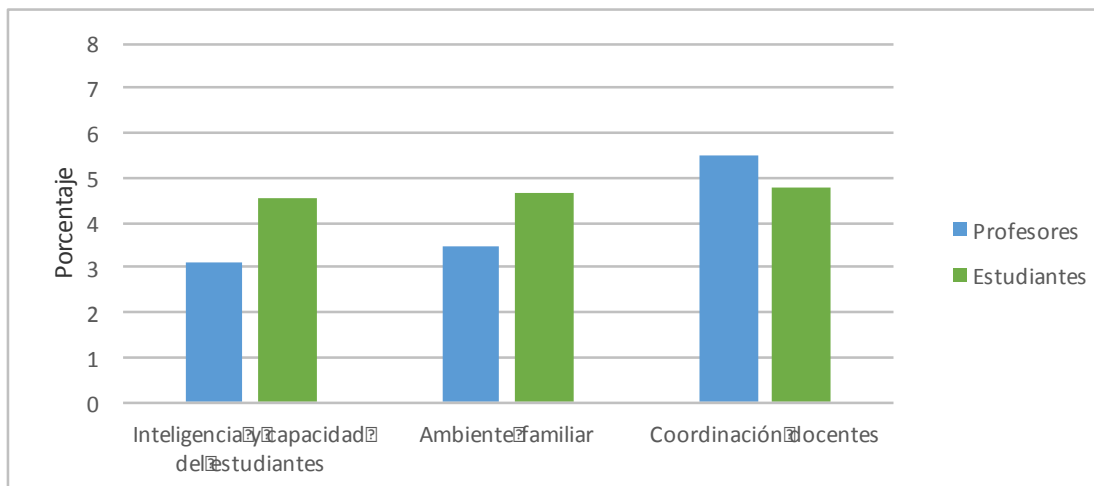


Figura 53. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel alto.

La tabla 58 muestra los ítems referidos a la atribución de la inteligencia y al ambiente familiar con un nivel de significación del 99% y una cuantía de la diferencia considerable con un $\eta^2=.069$ y $\eta^2=.054$ respectivamente, y el ítem referido a la atribución a la coordinación docente con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la significación apreciable ($\eta^2=.021$).

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Inteligencia y capacidad del estudiante</i>	3.11	4.57	.000	.069
<i>Ambiente familiar</i>	3.50	4.67	.001	.054
<i>Coordinación docente</i>	5.47	4.76	.031	.021

Tabla 58. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel alto.

Al igual que en el apartado anterior, el profesorado atribuye el éxito/fracaso a factores que atañen al estudiante y a su entorno y los estudiantes a factores relacionados con el centro, en este caso a la coordinación entre docentes. En este caso, los profesores del centro de nivel alto señalan al estudiante como principal responsable de su éxito como se ha observado en los datos sobre la atribución en el punto anterior.

C) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel medio

En la figura 54 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel medio.

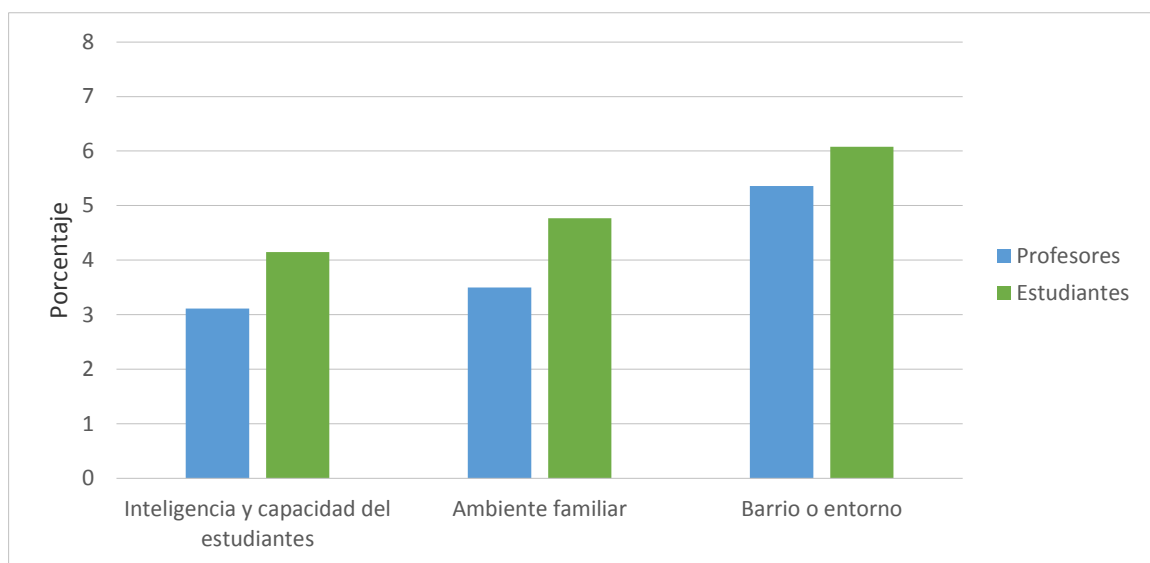


Figura 54. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel medio.

En la tabla 539 se observa que los ítems referidos a la atribución del éxito/fracaso escolar a la inteligencia y capacidad de los estudiantes y al ambiente familiar presentan un nivel de significación del 99% con una cuantía de la significación apreciable ($\eta^2=.036$) y considerable ($\eta^2=.076$), respectivamente, y el ítem referido a la atribución al barrio o entorno un nivel de significación del 95%, en este caso con una cuantía de la significación apreciable ($\eta^2=.024$).

Media

	Profesores	Estudiantes	Sig.	η^2
<i>Inteligencia y capacidad del estudiante</i>	3.11	4.15	.014	.036
<i>Ambiente familiar</i>	3.50	4.77	.000	.076
<i>Barrio o entorno</i>	5.36	6.08	.047	.024

Tabla 59. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel medio.

Los datos se asemejan a los de los otros centros, pero en este caso únicamente el profesorado presenta una percepción mayor sobre la influencia de factores externos al centro en el éxito de los estudiantes. En este caso, el profesorado se centra de nuevo en factores que atañen al estudiante con los que tiene un margen de actuación estrecho en detrimento de factores relacionados con el centro escolar.

D) Diferencias entre profesores y estudiantes de centros de nivel bajo

En la figura 55 se muestran las diferencias significativas entre los estudiantes y profesores del instituto de nivel bajo.

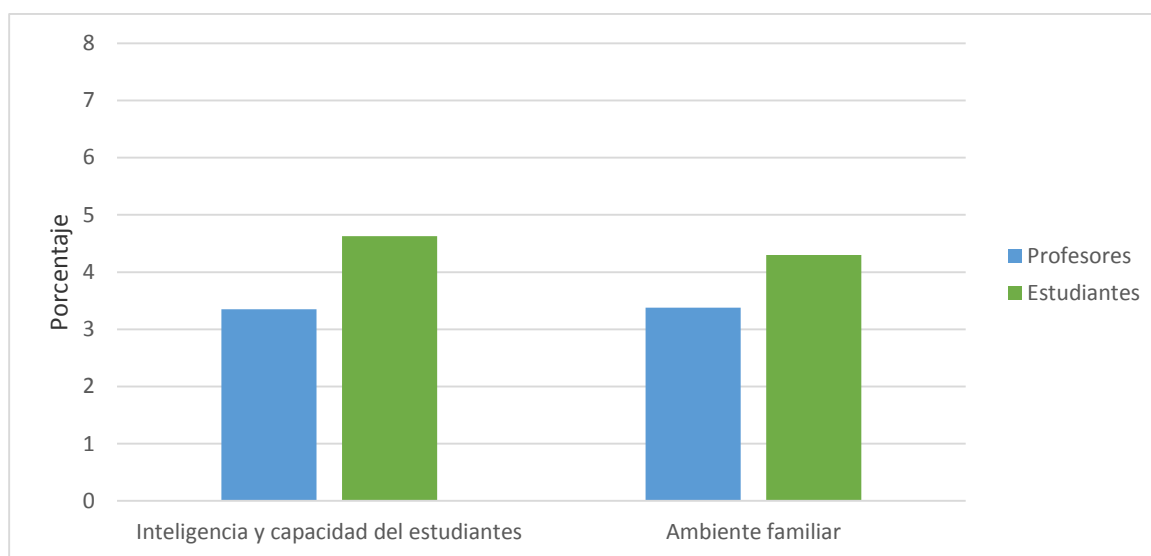


Figura 55. Porcentaje de las diferencias significativas de la atribución del éxito/fracaso escolar entre estudiantes y profesores del instituto de nivel bajo.

En la tabla 60 se observa que ambos ítems referidos a la atribución del éxito/escolar a la inteligencia y capacidades de los estudiantes y al ambiente familiar presentan un nivel de

significación del 99% y una cuantía de la significación considerable con $\eta^2=.072$ y $\eta^2=.046$, respectivamente.

	Media		Sig.	η^2
	Profesores	Estudiantes		
<i>Inteligencia y capacidad del estudiante</i>	3.35	4.63	.000	.072
<i>Ambiente familiar</i>	3.38	4.30	.001	.046

Tabla 60. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza del instituto de nivel bajo.

Los datos se asemejan a los del apartado anterior, pero en este caso emergen diferencias en relación a la inteligencia y al ambiente familiar, factores relacionados, de nuevo, con factores externos al centro.

En general, los profesores presentan un nivel mayor de atribución a factores relacionados con aspectos fuera del centro escolar o de sus posibilidades de actuar y el alumnado presenta un mayor nivel de atribución a factores que depende del centro escolar como la dirección del centro y la coordinación docente. En relación al nivel sociocultural del centro no se observan diferencias en la atribución de los docentes, pero si en los estudiantes donde en el caso de los institutos de nivel alto y medio atribuyen el éxito a factores internos al centro, pero no en el caso de los estudiantes de centros de nivel bajo. Estos datos guardan relación con el modelo de enseñanza dirigido observado y la atribución de logro centrada el estudiante. El nivel sociocultural no influye, como en los otros casos, de manera significativa en el modelo de enseñanza que surge manteniéndose constante entre los centros.

6 Percepciones sobre las relaciones docentes

En este apartado se muestran los resultados sobre las relaciones docentes en el centro escolar desde la perspectiva del profesorado. La descripción de la muestra se ajusta a los

datos reflejados en el apartado donde se trataban los datos relativos a la percepción docente sobre la enseñanza-aprendizaje por lo que no se van a repetir en este apartado.

Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados sobre el análisis de frecuencias de los ítems para pasar al contraste de diferencias entre variables. Después se muestran los resultados de los grupos focales. Por último, se muestra el análisis de componentes principales.

A) Análisis de frecuencias

En este apartado se muestran los resultados sobre la percepción del profesorado en cuanto a las relaciones que se establecen en el centro entre ellos y con otros agentes escolares. En primer lugar, se muestran las diferencias de aquellos ítems que albergaban determinados sub-ítems. Para facilitar el análisis se han obtenido los resultados señalando los valores altos de la escala (4+5), respectivamente correspondientes a “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo”, los medios del 3, “No lo tengo claro” y los bajos (1+2), “Nada y poco de acuerdo”. Para la elaboración de las gráficas se han utilizado los valores altos. Las barras presentan el color de la dimensión a la que pertenece el ítem. En este caso el verde representa la dimensión “Visión y valores compartidos” y el azul a “Colaboración e indagación reflexiva y crítica”.

En la figura 56 se observan los datos referidos al ítem sobre la participación en la elaboración y actualización del Proyecto Educativo del IES. El profesorado percibe que el equipo directivo, en primer lugar, y el profesorado, en segundo lugar, son los actores que tienen una mayor participación en el desarrollo del Proyecto Educativo del IES. Los alumnos y las familias, en tercer y cuarto lugar respectivamente, son los actores percibidos de manera considerable con una menor participación.

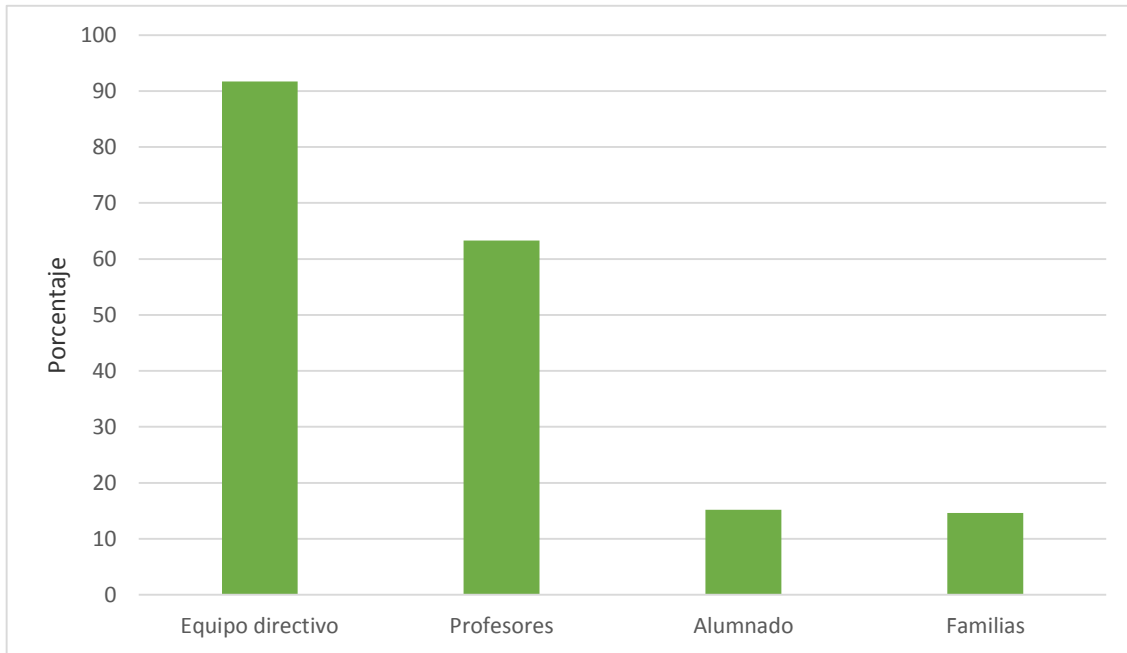


Figura 56. Percepción del profesorado sobre la participación en la elaboración y actualización del Proyecto Educativo del IES.

Se observa un proceso participativo centrado en las figuras del centro emergiendo un modelo de gestión del centro piramidal donde el Equipo Directivo tiene un peso importante el desarrollo del Proyecto Educativo dejando al profesor en una posición subordinada. La participación del alumnado y las familias es significativamente baja señalando la baja influencia en la elaboración del Proyecto Educativo.

En la figura 57 se observan los datos referidos al ítem sobre la visibilidad de los valores, principios y finalidades del centro. El profesorado percibe que los valores y principios del centro se encuentran reflejados en primer lugar en la organización del centro, seguido de cerca del currículo, en la relación con los alumnos, y, por último, en la relación con las familias.

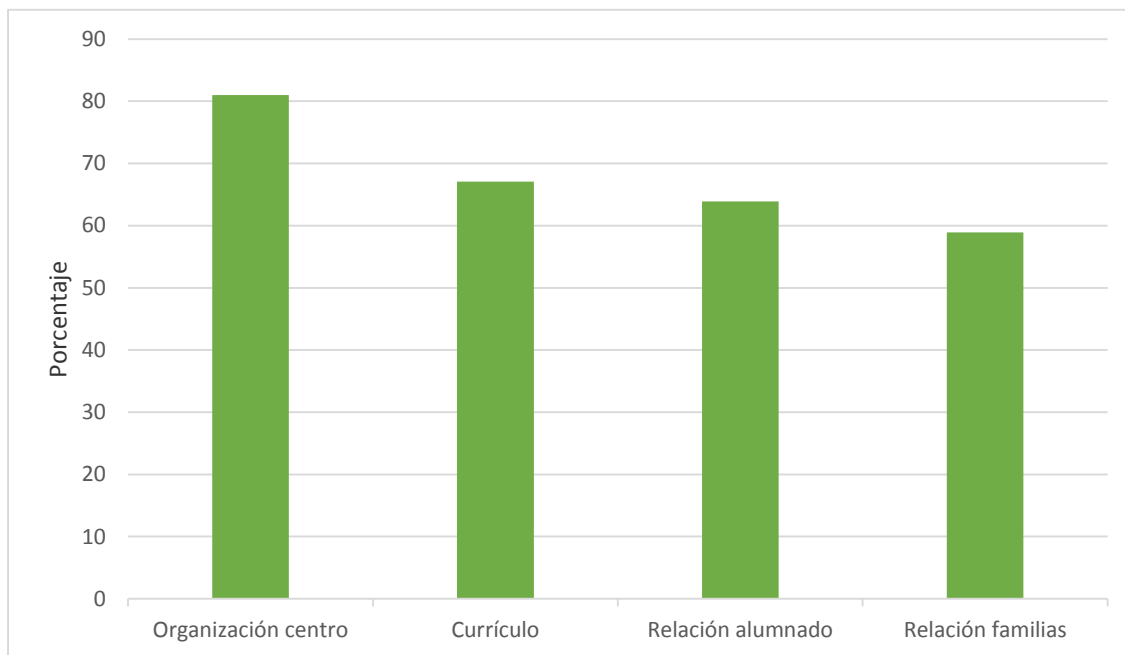


Figura 57. Percepción del profesorado sobre la visibilidad de los valores, principios y finalidades del centro.

Se observa como los valores están más relacionados con la organización del centro y el currículo lo que señala, teniendo en cuenta la participación del alumnado y las familias en la elaboración del Proyecto Educativo, que el conjunto de valores se desarrollan teniendo en cuenta la cultura y las necesidades del centro, que también guardan relación con los estudiantes y la familia, pero que responden a una gestión piramidal y dirigida desde arriba que beneficia los procesos internos del centro.

En la figura 58 se muestran los datos sobre la participación del profesorado en la reflexión y toma de decisiones sobre la enseñanza. El profesorado percibe que la reflexión y toma de decisiones se mantiene, principalmente, entre profesores del mismo departamento y en menor medida entre profesores del mismo curso académico y, por último, con profesores de distintos departamentos.

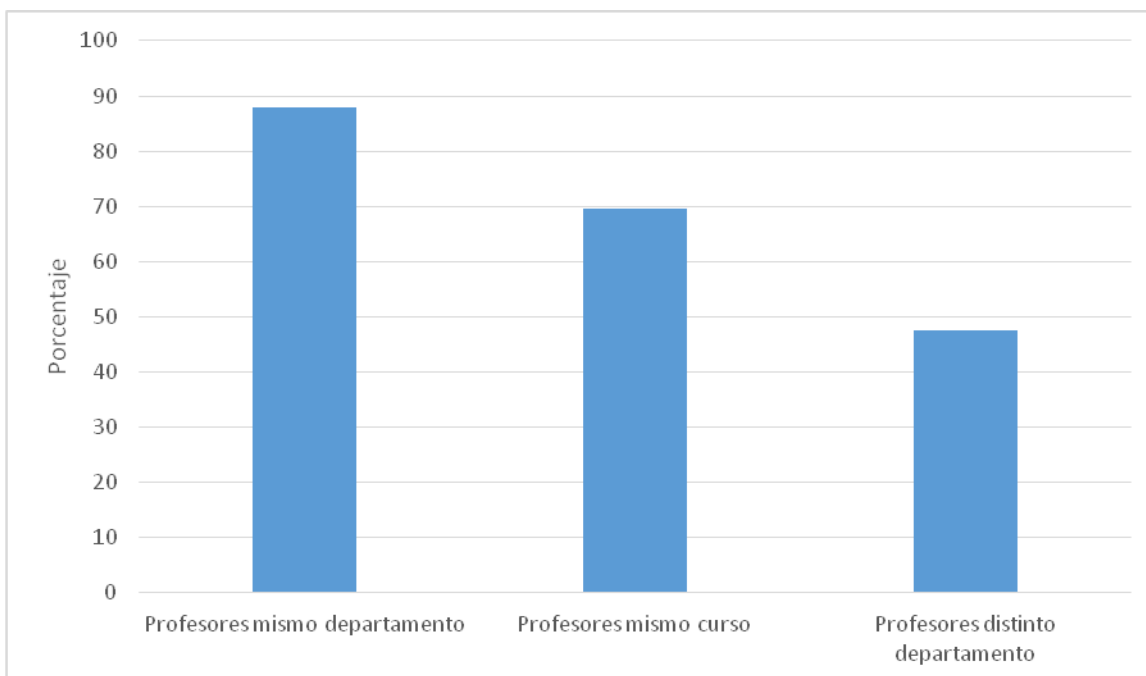


Figura 58. Percepción del profesorado sobre la reflexión y toma de decisiones sobre la enseñanza.

Emerge un modelo de colaboración docente compartimentalizado, centrado en las necesidades del departamento educativo, con una relación escasa entre asignaturas. Esto se relaciona con los datos obtenidos del proceso de enseñanza de docentes y estudiantes donde se percibe una falta de trabajo integrado y globalizado y por proyectos que involucren diferentes contenidos, capacidades y competencias.

En la figura 59 se muestran los datos sobre el ítem relativo al trabajo realizado por los docentes de manera coordinada. El profesorado percibe que la evaluación de los resultados de los aprendizajes del alumnado es el tema más tratado cuando se reúnen para trabajar de manera coordinada. En segundo lugar, se muestra la planificación de los contenidos del currículum, quedando en tercer y cuarto lugar las cuestiones sobre el desarrollo de la enseñanza en el aula y las relaciones pedagógicas respectivamente.

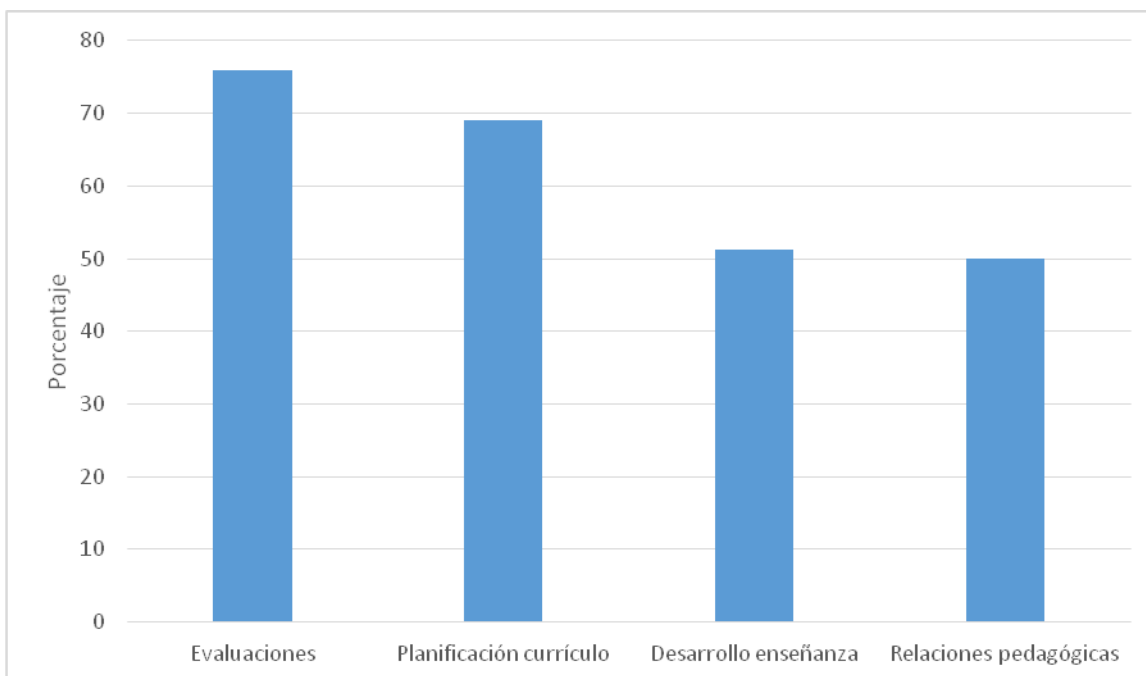


Figura 59. Percepción del profesorado sobre los temas de trabajo realizados de manera coordinada.

La coordinación docente se centra en los procesos esenciales que deben ser llevados a cabo para el funcionamiento regular del centro como son la evaluación y el desarrollo del currículo y que deben cumplirse en forma y tiempo bajo la supervisión de la inspección educativa. Perciben una mayor coordinación en la evaluación posiblemente por la frecuencia de la misma y, en segundo lugar, sobre la planificación del currículo, tarea que se realiza al menos una vez al año. La puesta en marcha del proceso de enseñanza y el tratamiento de cuestiones de carácter pedagógico no se perciben con la misma intensidad lo que puede deberse a la falta de hábito. Esto se relaciona con la falta de colaboración observada y a una práctica compartimentalizada que también alcanza a la privatización de la práctica docente en el aula.

En la figura 60 se observa el resto de los ítems ordenados de mayor a menor utilizando los valores altos (4+5). Las barras representan el color de cada una de las dimensiones estudiadas. El color amarillo corresponde a la dimensión “Liderazgo compartido”, el verde a “Visión y valores compartidos”, el azul a “Colaboración e indagación reflexiva y crítica” y el marrón a la dimensión “Compromiso con la Mejora Individual y del Grupo”.

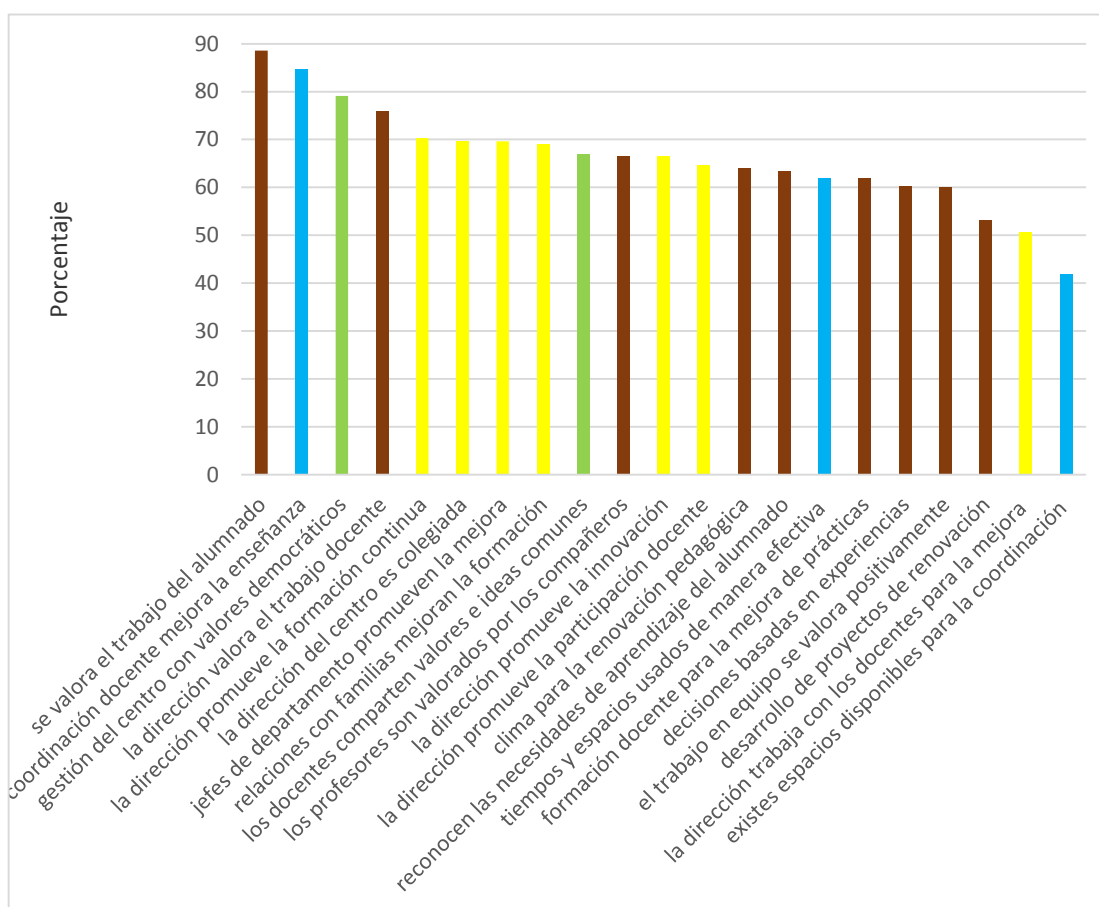


Figura 60. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos sobre las relaciones docentes.

Las variables con puntuaciones más altas, por encima del 70%, se refieren a la valoración y el reconocimiento del trabajo de los estudiantes por parte del profesorado, la mejora del proceso de enseñanza por el trabajo docente en equipo, la gestión del IES de acuerdo a valores de respeto, democracia y una formación intelectual rigurosa, al reconocimiento del esfuerzo y trabajo docente por parte de la dirección y al desarrollo de las condiciones adecuadas para la formación continua del profesorado. Las variables con puntuaciones medias, entre el 70% y el 60%, se refieren a la adecuada coordinación y gestión colegiada del gobierno y dirección del centro, la contribución de los Jefes de Departamento a la innovación, las ideas y valores compartidos por el profesorado, al establecimiento de relaciones efectivas con las familias gracias a la gestión del centro, la visión compartida sobre los valores del centro y del proceso de enseñanza, a la valoración y reconocimiento

del trabajo docente por los compañeros, al fomento de propuestas pedagógicas innovadoras desde la dirección para los departamentos y profesores, al estímulo de la coordinación docente en los departamentos y entre departamentos desde la dirección, la existencia de un ambiente favorable para el desarrollo de experiencias educativas innovadoras y de renovación pedagógica, a tener en cuenta las necesidades de los estudiantes desde el centro, al uso efectivo de los espacios utilizados para la coordinación docentes, al desarrollo de proyectos de formación para la mejora de la práctica docente, la toma de decisiones sobre las programaciones didácticas y proyectos de innovación sobre experiencia documentadas y la valoración positiva del trabajo docente en equipo y sus resultados por parte de los compañeros. Las variables con puntuaciones bajas, por debajo del 60%, se refieren al desarrollo de proyecto de renovación pedagógica en los últimos años, al trabajo conjunto entre la dirección y los docentes para la mejora de los procesos de aprendizaje y la disponibilidad de tiempos y espacios para la coordinación docente.

Los profesores perciben falta de participación de las familias y el alumnado en los procesos del centro. En cuanto al trabajo docente el profesorado percibe una mayor relación entre compañeros de departamentos, las estructuras de trabajo habituales, y cuando se reúnen tratan sobre todo aspectos relacionados con los requerimientos formales y demandados por la administración educativa cómo son la evaluación y el desarrollo de las programaciones didácticas. Aunque se valora el trabajo docente y del alumnado, se percibe, en general una falta de compromiso con la mejora individual y del grupo de docentes y estudiantes. La posición del ítem sobre la valoración del alumnado en primer lugar se relaciona con la atribución al estudiante de la máxima responsabilidad sobre su éxito/fracaso. Los profesores comprenden que la colaboración docente mejora el proceso de enseñanza, pero no tienen los espacios ni el tiempo para trabajar conjuntamente de manera reflexiva y crítica. El profesorado percibe que el centro se rige bajo principios democráticos, pero estos no comparten las mismas ideas y valores. Esto se enlaza con la falta de relación fuera de los departamentos didácticos. Se percibe la influencia de la dirección en la vida del centro situándose la mayoría de los ítems en el

espacio medio de la tabla, dato relacionado con la percepción observada antes sobre la alta percepción de la participación del equipo directivo en la elaboración del proyecto del IES.

A modo de síntesis se puede señalar que emerge un modelo de organización vertical, donde las decisiones sobre los elementos importantes del centro se toman en la dirección, los jefes de departamentos y el profesorado, en este orden, observando una falta de horizontalidad a lo que se suma la falta de participación de estudiantes y familias. Se observa una falta de colaboración entre docentes, dando lugar a la privatización de las prácticas en el aula así como la compartimentalización del trabajo docente en departamentos, con la consiguiente falta de una estructura, hábitos, espacios y tiempos de trabajo para ello. Surge una falta de atención a la mejora y la innovación en el centro, lo que puede conducir a la reproducción de la cultura docente que tiene su epicentro en el trabajo de los departamentos didácticos. Los docentes no utilizan los tiempos de su horario lectivo para coordinarse y los centros no disponen de espacios habilitados para que se produzca esta coordinación. La falta de reconocimiento de las necesidades de los estudiantes se relaciona con los datos sobre la falta de atención a la diversidad observada anteriormente, a lo que se suma la falta de colaboración y de renovación pedagógica, que se encuentra en el origen del desarrollo de un modelo de enseñanza dirigido que evita el uso de recursos diferentes al libro de texto y una enseñanza integrada y relacionada con la experiencia de los estudiantes.

B) Contraste de diferencias

A continuación, muestra el análisis de las diferencias significativas sobre la percepción del profesorado de las relaciones docentes en el centro atendiendo a los años de experiencia docente, a impartir clase en grupos ordinarios o PMAR y al nivel socioeconómico y cultural entre los institutos de nivel alto, medio y bajo.

A continuación, se muestran las diferencias significativas atendiendo a los *años de experiencia docente*.

En la figura 61 se observan las diferencias significativas entre los docentes con *experiencia baja*, esto es, entre 0 y 10 años, y *media*, entre 11 y 20 años, en relación al ítem sobre la participación del alumnado en el proyecto educativo donde el profesorado con experiencia baja presenta una valoración mayor.

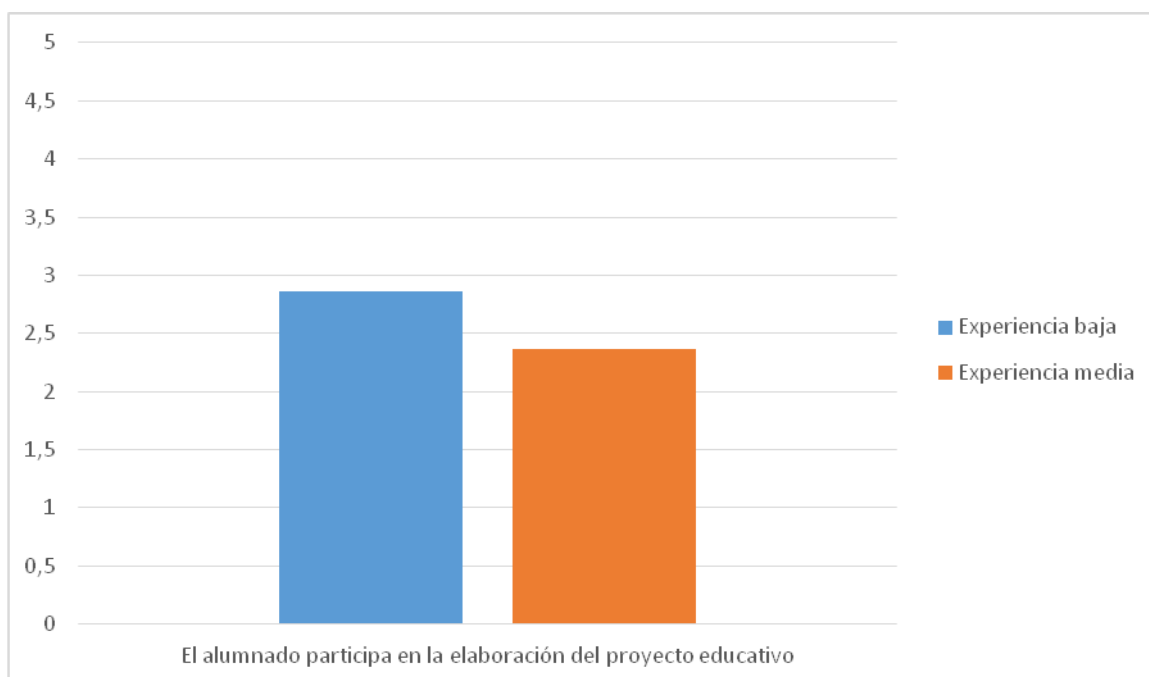


Figura 61. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y media.

En la tabla 61 se muestra un ítem con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la diferencia considerable ($\eta^2=.051$) referido a la participación del alumnado en la elaboración del proyecto educativo de centro.

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia media		
<i>El alumnado participa en la elaboración del proyecto educativo</i>	2,86	2,36	.037	.051

Tabla 61. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y media.

Los docentes con experiencia baja presentan un mayor nivel de percepción sobre la participación de los estudiantes en la elaboración del proyecto educativo que los profesores con experiencia media. No obstante, la percepción sobre estos dos grupos de profesores es similar por las pocas diferencias que se han encontrado.

Apenas surgen diferencias entre estos rangos de edad pero los docentes con menos experiencia perciben una mayor atención a las aportaciones de los estudiantes en el desarrollo del Proyecto Educativo.

En la figura 62 se observan las diferencias significativas entre los docentes con *experiencia media* y *alta*, entre 21 y 36 años, en los ítems relativos a el trabajo conjunto de los docentes entre departamentos y con docentes del mismo curso y a la capacidad para compartir valores e ideas comunes siendo los profesores con experiencia media los que presentan una mayor valoración.

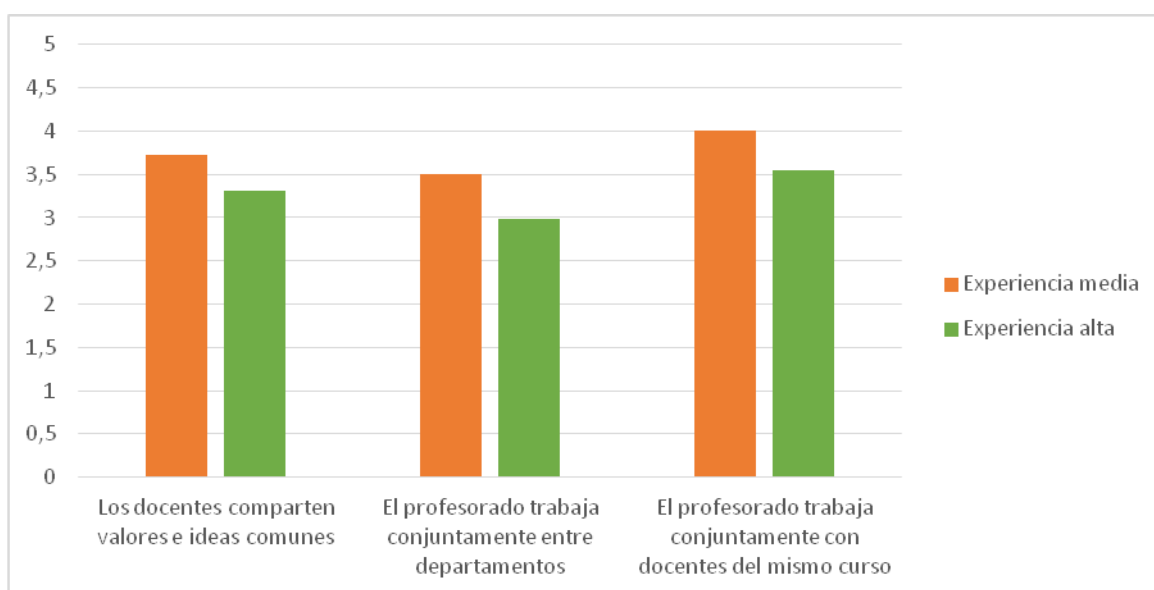


Figura 62. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia media y alta.

La tabla 62 refleja un ítem referido al trabajo conjunto entre profesores del mismo departamento con un nivel de significación del 99% y con una cuantía de la diferencia considerable ($\eta^2=.055$), y dos ítems con un nivel de significación del 95% referidos a la

visión y los valores compartidos por los docentes y el trabajo conjunto del profesorado del mismo curso con un nivel de la significación apreciable con $\eta^2=.040$ y $\eta^2=.045$, respectivamente.

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia media	Experiencia alta		
<i>Los docentes comparten valores e ideas comunes</i>	3.72	3.31	.027	.040
<i>El profesorado trabaja conjuntamente entre departamentos</i>	3.50	2.99	.010	.055
<i>El profesorado trabaja conjuntamente con docentes del mismo curso</i>	4.00	3.55	.020	.045

Tabla 62. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia media y alta.

Los profesores con una experiencia media docente presentan un nivel mayor de percepción sobre el trabajo conjunto entre docentes de distintos departamentos y entre cursos y en la visión y valores sobre el centro compartidas por los docentes.

De nuevo surgen pocas diferencias aunque en este caso se observa una mayor percepción de la colaboración entre docentes por parte del profesorado con experiencia media.

En la figura 63 Se observan las diferencias significativas entre los docentes con *experiencia baja* y *alta* en los ítems relacionados con la participación del alumnado y las familias en la elaboración del proyecto, al apoyo de la innovación y la mejora de la enseñanza por parte de los Jefes de Departamento, la valoración positiva del trabajo en equipo y la coordinación docente y la sensación de sentirse valorado por los compañeros.

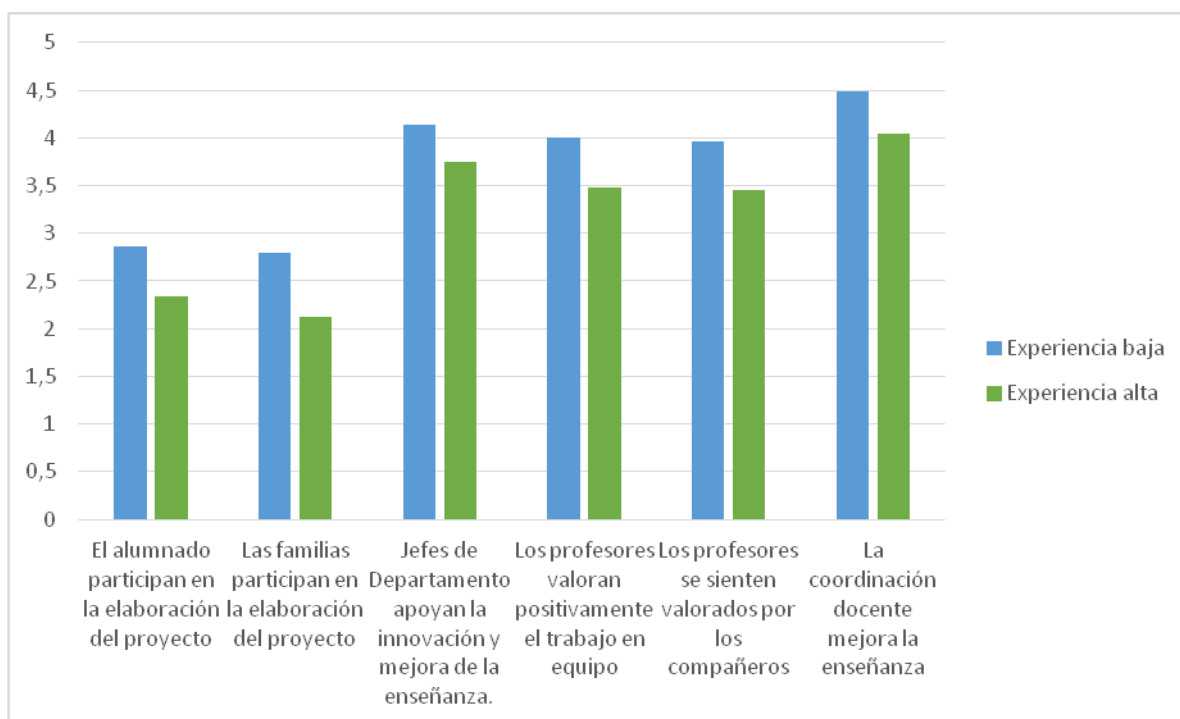


Figura 63. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y alta.

La tabla 63 refleja cinco ítems con un nivel de significación del 99% referidos a la participación del alumnado y las familias en la elaboración del proyecto educativo de centro, la valoración positiva del trabajo en equipo por los docentes, la valoración y el apoyo del profesorado a sus compañeros y a la mejora de la enseñanza por la coordinación docente, y con un nivel de significación del 95% el ítem referido al apoyo de la innovación y la mejora de la enseñanza por los Jefes de Departamento. Se destaca los ítems sobre la participación de la familia en la elaboración del proyecto ($\eta^2=.088$), la valoración positiva del trabajo en equipo ($\eta^2=.074$) y la coordinación docente para la mejora de la enseñanza ($\eta^2=.077$) con una cuantía de la significación importante.

	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia alta		
<i>El alumnado participa en la elaboración del proyecto educativo</i>	2.86	2.34	.014	.057

<i>Las familias participan en la elaboración del proyecto educativo</i>	2.80	2.13	.002	.088
<i>Los Jefes de Departamento apoyan la innovación y la mejora de la enseñanza.</i>	4.14	3.75	.048	.037
<i>Los profesores valoran positivamente el trabajo en equipo</i>	4.00	3.48	.005	.074
<i>Los profesores se sienten valorados por los compañeros</i>	3.97	3.46	.018	.052
<i>La coordinación docente mejora la enseñanza</i>	4.49	4.04	.004	.077

Tabla 63. Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta sobre las relaciones en el centro entre profesores con experiencia baja y alta.

Una aproximación a los resultados permite observar cómo aumentan las diferencias según los grupos de edad apareciendo más diferencias entre los docentes con menos y más experiencias. Entre los docentes con experiencia baja y media y media y alta se perciben las relaciones docentes de manera más similar. Pero entre los docentes con más y menos experiencia la realidad es percibida de manera significativamente diferente. En todos los casos los profesores con menos experiencia presentan valoraciones más altas, esto es, la valoración de las relaciones docentes disminuye con el paso del tiempo. Los profesores con experiencia media valoran de manera más positiva la relación entre docentes. Los docentes con menos experiencia presentan una percepción más favorable en cuanto a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, equipo directivo, los jefes de departamento y las familias.

En general, se observa como los docentes con menos experiencia se muestran más proclives y favorables a la participación y colaboración entre los actores del centro. Los profesores con más experiencia por provenir, tal vez, de una formación en un sistema de enseñanza compartimentalizado son menos favorables a los procesos colaborativos. Eso señala un cambio en las dinámicas de relación profesional por parte de las nuevas generaciones docentes formadas en modelos de enseñanza que priman la participación y la cooperación.

A continuación, se muestran las diferencias significativas atendiendo a la enseñanza en *grupos ordinarios o PMAR*. En la figura 64 se muestra la diferencia significativa en el ítem sobre la valoración positiva del trabajo en equipo siendo el profesorado de PMAR quién arroja una valoración más favorable.

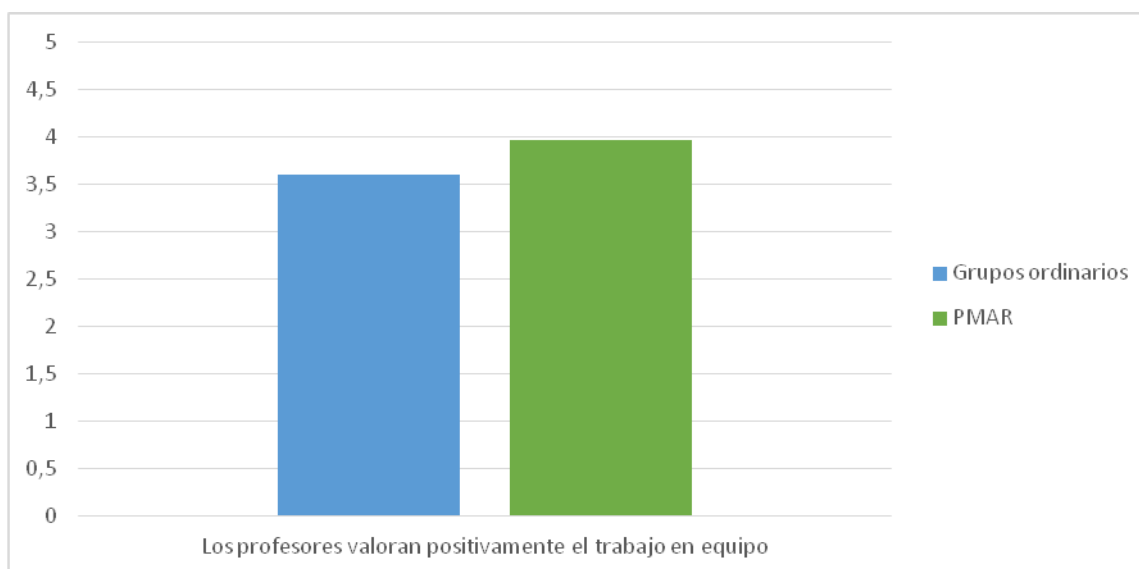


Figura 64. Porcentaje de las diferencias significativas sobre las relaciones en el centro entre profesores de grupos ordinarios y PMAR.

En la tabla 64 se observa un ítem con un nivel de significación del 95% y una cuantía de la diferencia apreciable ($\eta^2=.028$).

	Media		Sig.	η^2
	Grupos ordinarios	PMAR		
<i>Los profesores valoran positivamente el trabajo en equipo</i>	3,60	3,97	.035	.028

Tabla 64. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta sobre las relaciones en el centro entre profesores de grupos ordinarios y PMAR.

Los profesores que imparten clase en grupos de PMAR presentan un mayor nivel de percepción sobre la valoración positiva del trabajo en equipo. En general no se observan diferencias según los grupos donde imparten clase los docentes por lo que la percepción

de ambos grupos es similar en cuanto a las relaciones en el centro escolar se refieren. Que el profesorado de PMAR presente una valoración más favorable en ese ítem señala la importancia de la relación docente para este grupo y su posible influencia en el proceso de enseñanza.

A continuación, se muestran las diferencias significativas atendiendo al *nivel socioeconómico y cultural*.

En la figura 65 se muestran las diferencias significativas entre los institutos de *nivel alto y medio* en los ítems referidos a la participación del profesorado en el proyecto educativo y a la promoción de la formación continua por parte de la dirección.

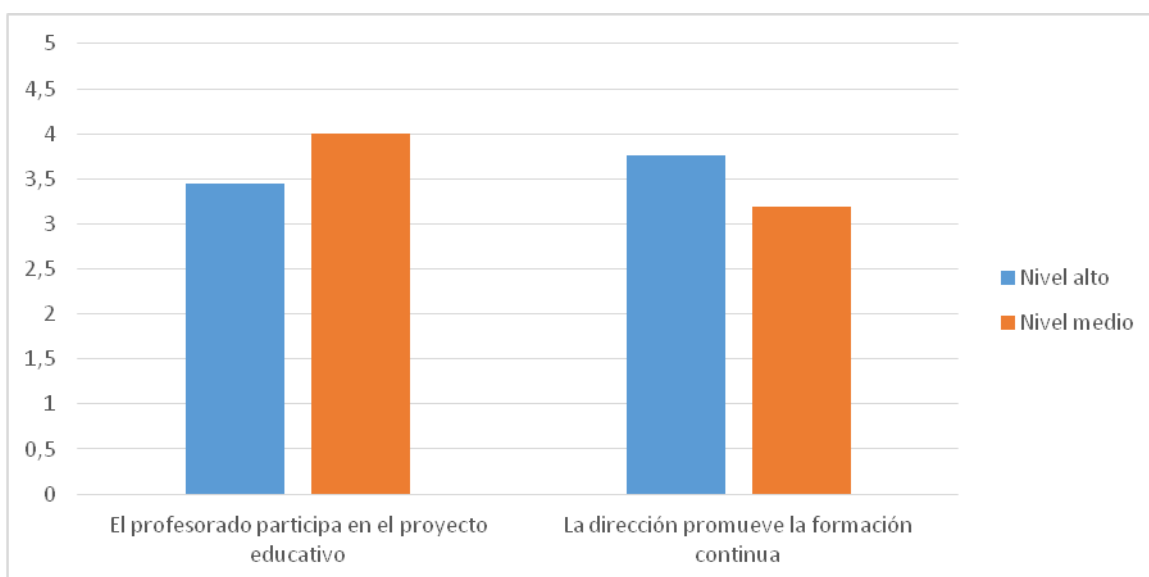


Figura 65. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y medio.

Con un nivel de significación del 99% se muestra el ítem referido a la participación del profesorado en la elaboración del proyecto educativo y con un nivel de significación del 95% el ítem referido al impulso de la formación continua por parte de la dirección del centro. El profesorado del instituto de nivel medio muestra mayor nivel de percepción en la participación del profesorado en el desarrollo del proyecto educativo con una cuantía de la diferencia considerable ($\eta^2=.084$) y el profesorado de nivel alto muestra mayor nivel

de percepción en el ítem sobre el impulso de la formación continua por parte de la dirección con una cuantía de la distancia importante ($\eta^2=.069$) (Tabla 65).

	Media		Sig.	η^2
	Nivel alto	Nivel medio		
<i>El profesorado participa en el proyecto educativo</i>	3.45	4	.012	.084
<i>La dirección promueve la formación continua</i>	3.76	3.19	.024	.069

Tabla 65. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel alto y medio.

En este caso apenas se presentan diferencias significativas y es difícil señalar a que se debe la diferencia de valoración en cada ítem según el centro.

En la figura 66 se observan las diferencias significativas entre los centros de *nivel medio* y *bajo* sobre los ítems relativos a la promoción de propuestas innovadoras y la formación continua por parte de la dirección.

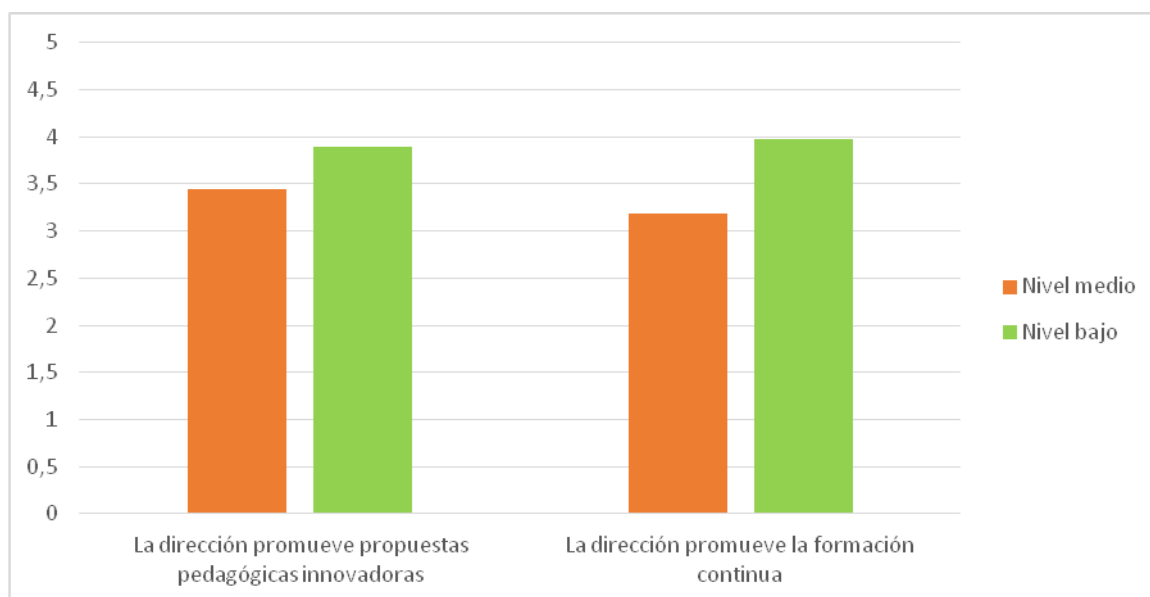


Figura 66. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel medio y bajo.

La tabla 67 muestra con un nivel de significación del 99% el ítem referido al impulso de la formación continua por parte de la dirección y con un nivel de significación del 95% el ítem referido al impulso de propuestas pedagógicas innovadoras. Los profesores del instituto de nivel bajo muestran un mayor nivel de percepción en el impulso de propuestas pedagógicas innovadoras y de formación continua con una cuantía de las diferencias bastante importante en cuanto al primer aspecto ($\eta^2=.108$) y apreciable en el segundo aspecto ($\eta^2=.034$).

	Media		Sig.	η^2
	Nivel medio	Nivel bajo		
<i>La dirección promueve propuestas pedagógicas innovadoras</i>	3.44	3.89	.043	.034
<i>La dirección promueve la formación continua</i>	3.19	3.98	.000	.108

Tabla 66. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel medio y bajo.

En este caso las diferencias vuelven a ser mínimas. El centro de nivel bajo presenta una valoración positiva sobre la participación de la dirección del centro en propuestas innovadoras y la formación continua del profesorado.

En la figura 67 se observan las diferencias entre los centros de *nivel alto y bajo*.

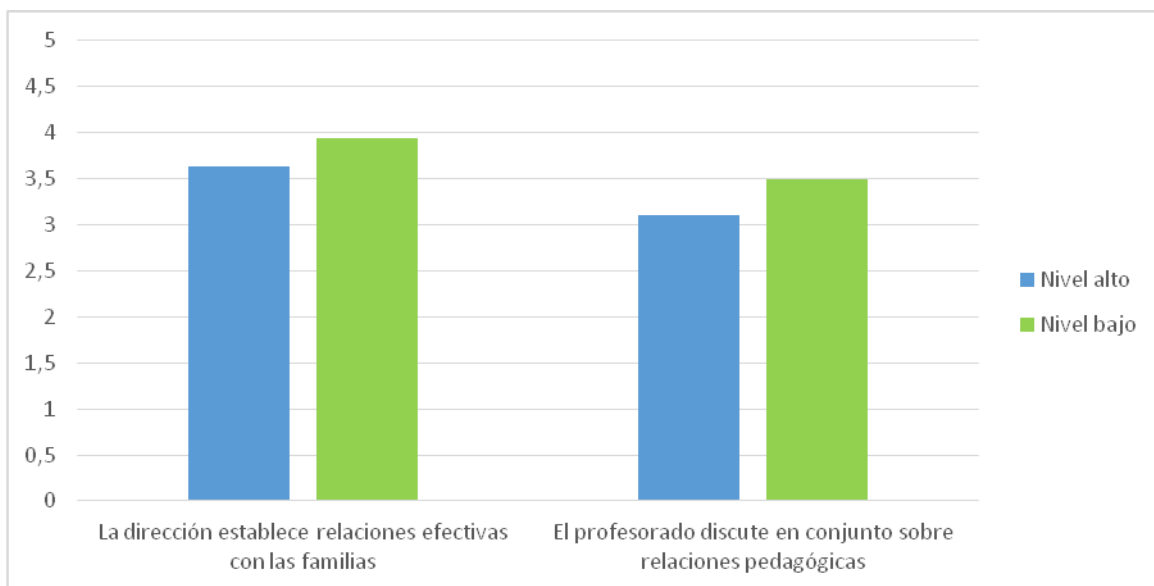


Figura 67. Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el centro de nivel alto y bajo.

La tabla 67 muestra con un nivel de significación del 95% los ítems referidos al establecimiento de relaciones efectivas con las familias por parte de la dirección y la discusión conjunta del profesorado sobre relaciones pedagógicas.

	Media		Sig.	η^2
	Nivel alto	Nivel bajo		
<i>La dirección establece relaciones efectivas con las familias</i>	3.63	3.94	.046	.033
<i>El profesorado discute en conjunto sobre relaciones pedagógicas</i>	3.11	3.50	.034	.037

Tabla 67. Comparación de las medias, diferencias significativas y eta de la percepción de las relaciones docentes entre institutos de nivel alto y bajo.

Como en el caso anterior, los profesores del instituto de nivel bajo muestran un nivel mayor de percepción sobre el establecimiento de relaciones efectivas con las familias y la discusión conjunta sobre relaciones pedagógicas por parte de los docentes con una cuantía de la diferencia apreciable en ambos aspectos.

En resumen, se observan un número reducido de diferencias significativas atendiendo al nivel sociocultural. No se puede corroborar que el nivel socio cultura influya en la percepción sobre las relaciones docentes puesto que no se observa un perfil definido por diferentes ítems que permita situar a los centros en un modelo de colaboración determinado. Se podría argumentar que los centros de nivel bajo presentan un modelo colaborativo respecto al resto pero, como se ha señalado, las pocas diferencias que se observan no disponen para señalar la influencia del nivel sociocultural en un sentido determinado.

C) Resultados de los grupos focales

Igual que en apartado anterior, la identificación de las respuestas de los docentes se realiza asignando un número a cada uno: el profesor de inglés recibe el número 1, el de matemáticas el 2, el de ciencias el 3 y el de lengua el 4.

1) Respuestas al primer bloque de preguntas en relación a las relaciones de trabajo docente.

En cuanto al primer bloque de preguntas en el Instituto 2 tienen una estructura definida para desarrollar las programaciones didácticas de departamento consensuado por los docentes y el Equipo Directivo. Pero cuando se habla de la participación del profesorado al elaborar la programación afirman que se da una mayor participación del profesorado del mismo departamento que de otros departamentos o del mismo curso y una mayor participación con profesores del mismo curso que de otros departamentos. En este sentido, señalan que se reúnen para tratar asuntos que no tienen tanto que ver con la programación didáctica, vista como algo técnico.

P.1: La propia programación no requiere tanto porque la programación es una cosa más teórica y tal, y no requiere tanto la coordinación. Luego nos coordinamos a lo mejor de otra manera...

Señalan que se reúnen para tratar temas sobre la enseñanza que no tienen que ver con la

programación.

P.4: Pero a nivel de grupo.

P.1: Claro a nivel de grupo y no de programación.

Señalan que hay programaciones entre sí que guardan más relación que otras.

P.4: Porque la programación de lengua no necesita quizás de la de biología.

P.2: Aun así, nosotros como tenemos contenidos en primero de la ESO coincidentes con sociales, geografía e historia entonces si nos ponemos de acuerdo con ellos, con el profesorado, que da esos contenidos en el departamento para hacer más énfasis en los contenidos comunes.

P.4: Si, pero en el desarrollo de la historia del español no tiene nada que ver con...

P.1: Con la biología.

Los profesores perciben el desarrollo de la programación didáctica de departamento como un aspecto técnico que no requiere de un trabajo en común. Entienden que hay materias con contenidos comunes, como las relacionadas con el ámbito sociolingüístico, y otras que no guardan una relación tan estrecha, como las materias de Historia y Biología. Cuando se les pregunta si falta colaboración contestan que hace falta ponerse a ello mostrando voluntad, pero sugiriendo que faltan mecanismos para desarrollar esta colaboración. Un profesor señala que a nivel de centro se produce una colaboración efectiva para desarrollar actividades hablando de manera positivo del desarrollo de un musical que se desarrolló a nivel de centro. Las actividades que tienen una visibilidad para el resto de la comunidad se desarrollan mediante la colaboración docente. Pero no se observa una cultura de la colaboración entre docentes de diferentes departamentos.

En general la aportación de los docentes afirma la falta de colaboración docente y la

importancia del Equipo Directivo que ajusta, en este caso, un modelo de programación que el profesorado consensua y utilizada para el desarrollo del currículo visto como una tarea técnica que puede realizarse de manera individual. Esto se relaciona con la coordinación entre la dirección y el profesorado y la falta de coordinación docente observada. Se ratifica la compartimentalización del trabajo docente por departamentos y, a su vez, la falta de relación entre diferentes asignaturas y el desarrollo de actividades colaborativas y por proyectos con los estudiantes. Señalan que se reúnen a nivel de grupo, pero no de programación, esto es, para tratar otros temas que no guardan relación con el currículo como puede ser la evaluación o ciertas cuestiones pedagógicas pero que no suponen el centro de la participación colaborativa.

D) Análisis factorial exploratorio

Se realiza el análisis de componentes principales a los ítems del cuestionario de la percepción del profesorado sobre las relaciones docentes en el centro escolar.

En las cifras del test KMO (.897) y el test de esfericidad de Bartlett (.000) la viabilidad del uso del ACP (Tabla 69) siguiendo las mismas indicaciones que para los anteriores ACP.

Test de Bartlett. Nivel de significación	.000
Test KMO	.897

Tabla 68. Test de Bartlett y test de KMO para el ACP del cuestionario sobre las relaciones docentes.

En el caso de las relaciones docentes se extraen 6 factores que explican el 63.946% de la variabilidad teniendo en cuenta que los autovalores se encuentran por encima de 1 y se explica más del 50% de la variabilidad (Tabla 69).

Componente	Autovalores iniciales			Suma de rotación de cargas al cuadrado		
	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	14.627	40.630	40.630	5.035	13.987	13.987
2	2.241	6.226	46.856	3.623	10.064	24.051
3	1.905	5.291	52.147	3.556	9.877	33.928

4	1.696	4.711	56.858	3.237	8.991	42.919
5	1.331	3.697	60.555	2.719	7.552	50.470
6	1.221	3.391	63.946	2.433	6.757	57.228
7	1.149	3.192	67.138			
8	1.062	2.949	70.087			
9	1.043	2.898	72.985			
10	.856	2.378	75.363			

Tabla 69. Total de la varianza explicada por siete factores en el cuestionario de profesores sobre las relaciones docentes.

La matriz de factor rotado muestra la correlación entre los ítems originales y los factores ordenados de mayor a menor correlación. Una correlación alta se identifica cuando los valores para cada ítem se encuentran cerca de +1 o -1 (Tabla 70).

Ítems	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
<i>Desarrollo de proyectos de renovación</i>	.801					
<i>Formación docente para la mejora de las prácticas</i>	.757					
<i>Clima para la renovación pedagógica</i>	.636					
<i>La dirección promueve la formación continua</i>	.616					
<i>Dirección del centro colegiada</i>	.588					
<i>La dirección promueve la innovación</i>	.547					
<i>Los profesores son valorados por los compañeros</i>	.543					
<i>La dirección valora el trabajo docente</i>	.507					
<i>Atención a las necesidades de aprendizaje del alumnado</i>	.426					
<i>Los valores del centro se ven en la relación con las familias</i>	.906					
<i>Los valores del centro se ven en la relación con el alumnado</i>	.818					
<i>Los valores del centro se ven el currículo</i>	.522					

<i>Los valores del centro se ven en la organización del centro</i>	.496
<i>Los tiempos y espacios se usan de manera efectiva</i>	.359
<i>La dirección establece relaciones efectivas con las familias</i>	.358
<i>Los tiempos y espacios son adecuados para la coordinación</i>	.331
<i>El profesorado reconoce el trabajo del alumnado</i>	.202
<i>Los docentes trabajan conjuntamente entre departamentos</i>	.741
<i>Los docentes trabajan conjuntamente en el mismo curso</i>	.694
<i>La dirección trabaja con los docentes para la mejora</i>	.512
<i>Los docentes comparten la visión y valores del centro</i>	.447
<i>Los docentes trabajan conjuntamente en el mismo departamento</i>	.431
<i>El trabajo en equipo se valora positivamente</i>	.598
<i>Gestión del centro con valores democráticos</i>	.533
<i>Jefes de Departamento promueven la mejora</i>	.528
<i>La coordinación docente mejora la enseñanza</i>	.447
<i>El equipo directivo participa en el proyecto educativo</i>	.383
<i>Los docentes se coordinan para tratar el desarrollo de la enseñanza</i>	.701
<i>Los docentes se coordinan para tratar las relaciones pedagógicas</i>	.629
<i>Los docentes se coordinan para planificar el currículum</i>	.495
<i>La dirección promueve la coordinación docente</i>	.466
<i>Las decisiones sobre las programaciones se toman sobre datos contrastados</i>	.395
<i>Los docentes se coordinan para tratar los resultados de las evaluaciones</i>	.382
<i>El alumnado participa en el proyecto educativo</i>	.949
<i>Las familias participan en el proyecto educativo</i>	.813
<i>El profesorado participa en el proyecto educativo</i>	.481

Tabla 70. Matriz de componentes del cuestionario de profesores sobre las relaciones docentes.

El factor 1 explica un 40.630% de la varianza y comprende los ítems referidos a la renovación de la enseñanza en los últimos años, el desarrollo de procesos de formación en

el centro, un clima de renovación pedagógica, procesos de formación continua y propuestas pedagógicas innovadas promovidas por la dirección, la dirección colegiada efectiva y bien coordinada, la sensación de apoyo entre docentes, el reconocimiento del trabajo docente por parte de la dirección y la atención a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Este nuevo factor recibe la denominación de “Compromiso con la mejora individual y del grupo”.

El factor 2 explica un 6.226% de la varianza y comprende los ítems referidos a la visibilidad de los valores del centro en la relación con las familias, el alumnado, en el currículo y en la organización del centro, en el uso efectivo de los tiempos y espacios para el trabajo docente y la coordinación, el establecimiento de relaciones efectivas con las familias y el reconocimiento del trabajo del alumnado. Este nuevo factor recibe la denominación de “Participación conjunta de la comunidad”.

El factor 3 explica un 5.291% de la varianza y comprende los ítems referidos al trabajo conjunto de los docentes del mismo departamento, entre departamentos y de los docentes del mismo curso, con la dirección y la visión conjunta de los valores del centro. Este nuevo factor recibe la denominación de “Trabajo conjunto de los profesionales del centro”.

El factor 4 explica un 4.711% de la varianza y comprende los ítems referidos a la valoración positiva del trabajo en equipo por los docentes, el impulso de la calidad del aprendizaje y valores de respeto mutuo en la gestión del centro, la contribución de los Jefes de Departamento a la planificación, innovación y mejora de la enseñanza y a la mejora de la enseñanza por la coordinación docente. Este nuevo factor recibe la denominación de “Liderazgo compartido”.

El factor 5 explica un 3.697% de la varianza y comprende los ítems referidos a la coordinación docente para tratar el desarrollo de la enseñanza en el aula, sobre las relaciones pedagógicas, la planificación del currículo y la evaluación de los aprendizajes, el impulso de la coordinación docente por parte de la dirección y la toma de decisiones

sobre el currículo en base a datos contrastados. Este nuevo factor recibe la denominación de “Colaboración e indagación reflexiva”.

El factor 6 explica un 3.391% de la varianza y comprende los ítems referidos a la participación del alumnado, las familias y el profesorado en el desarrollo del proyecto educativo. Este nuevo factor recibe la denominación de “Visión y valores compartidos”.

Teniendo en cuenta el marco teórico de referencia sobre las relaciones docentes se observa cómo el profesorado relaciona cuestiones sobre las dimensiones de liderazgo compartido y compromiso con la mejora individual y del grupo que se sitúan en la parte media y baja de la tabla de percepción al completar estos ítems el factor 1. Los ítems sobre la colaboración e indagación reflexiva y crítica tienen un peso importante en los factores 3 y 5 junto con ítems de otras dimensiones. Los ítems de la dimensión sobre la visión y los valores compartidos presentan un peso importante en el factor 2 y completa todos los ítems del factor 6. En estos factores -3, 5, 2 y 6- cobran peso los sub-ítems dentro de cada pregunta. El factor 4 se completa con ítems de las diferentes dimensiones ubicados tres en la parte alta de la percepción docente. En general se observa una correlación entre el liderazgo compartido y el compromiso con la mejora del grupo y del individuo. El resto de los ítems quedan repartidos entre los factores dominados por los sub-ítems de las dimensiones señaladas.

Se observa en el factor 1 que la percepción favorable sobre la adecuada gestión del centro y la valoración del trabajo docente se relaciona con una percepción baja sobre la atención a las necesidades de los estudiantes y la mejora de la renovación pedagógica. Esto se relaciona con la baja atención a la diversidad y, de alguna manera, con el mantenimiento de un modelo de enseñanza dirigido en los docentes con más experiencia. En el factor 2, la percepción favorable de los valores en la relación con la familia, el alumnado, el currículo y los procesos del centro, la buena relación de la dirección con la familia y la valoración del trabajo de los estudiantes se relaciona con una utilización inadecuada de los tiempos y espacios y con la falta de tiempo y espacios para la coordinación docente en el centro. Esto señala un trabajo centrado en el diseño de los documentos del centro que se

relaciona con un trabajo colegiado docente. Esto señala a la dirección como el principal valedor de los documentos que rigen el funcionamiento del centro como se ha observado antes. La falta de espacios y tiempos en el centro y su uso adecuado aprovechamiento se relaciona con los datos observados sobre la falta de relación entre contenidos de asignaturas y la falta de un trabajo integrado por proyectos. Esto favorece el modelo de enseñanza dirigido que emerge de los datos analizados antes. En el factor 3 se observan datos similares, donde la percepción favorable sobre compartir la visión y valores del centro y el trabajo en el mismo departamento emergen cuando se observa una percepción baja sobre los procesos de mejora en el centro promovidos por la dirección y la relación entre docentes del mismo curso y distintos departamentos. En el factor 4, se observa que la gestión democrática es un elemento favorable junto con la participación de la dirección en la gestión del centro y la actuación de los jefes de departamento promoviendo la mejora cuando la coordinación docente no se percibe como algo positivo aunque si perciban que ayuda que se produzcan mejoras en el proceso de enseñanza.

En síntesis, emerge un modelo de colaboración y participación vertical donde la dirección se encuentra en el centro de la planificación y diseño del proyecto de centro y del currículo escolar mientras mantiene buenas relaciones con el resto de los actores al mismo tiempo que la colaboración docente fuera del departamento y las propuestas de innovación y mejora presentan una percepción desfavorable.

7 Análisis de las programaciones didácticas de departamento

En este apartado se analizan las programaciones didácticas de los departamentos de Lengua y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología y Geografía e Historia de los tres IES a que se viene haciendo referencia (nivel sociocultural alto, medio y bajo, respectivamente identificados con 1, 2 y 3. Basado el muestreo en la disponibilidad voluntaria de las programaciones por parte de los departamentos referidos, no se pudo contar con la de Geografía e Historia en uno de los IES, pero sí de todas ellas en los dos restantes. Dadas las condiciones de muestreo y las características del material estudiado,

el análisis y los resultados son tan solo aproximados y no pueden considerarse representativos.

En un primer nivel de análisis se analiza y compara las programaciones didácticas atendiendo a su estructura y elementos, se identifican similitudes y diferencias, así como el carácter de aquellas en tanto que correspondientes a los departamentos en su conjunto o solo algún curso en particular.

En un segundo nivel, se describe el grado de *clasificación* - fuerte (+), media (+ -) y débil (-) - de los materiales disponibles siguiendo la tabla de indicadores (ver Anexo III), basada, como se indicó en su momento, en la propuesta de B. Bernstein y ciertas adaptaciones de la misma por parte de otros autores.

7.1 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 1

A continuación, se muestran los resultados del primer nivel de análisis de la programación didáctica. En un segundo punto se muestran los resultados del análisis de la clasificación.

A) Primer nivel de análisis

En este nivel se analiza la estructura de las programaciones didácticas, esto es, los apartados en los que se divide y organizan las programaciones de cada departamento. El análisis se basa en las diferencias y similitudes entre programaciones y teniendo en cuenta el modelo establecido de currículum escolar. Los componentes del currículum, reflejados en el marco teórico, son los siguientes: Objetivos, Competencias básicas, Contenidos de aprendizaje, Metodología didáctica, Estándares de aprendizaje evaluables, Criterios de evaluación del grado de adquisición de los aprendizajes. Por la relevancia del apartado se incluyen las adaptaciones a la diversidad como un elemento a tener en cuenta en el proceso de análisis.

En la tabla 71 se muestran los apartados en los que se estructuran las programaciones de departamento de Matemáticas, Lengua y Literatura y Biología y Geología. En el caso de

Lengua y Literatura sólo se recogen las programaciones de cada curso, pero no una programación general.

Matemáticas	Biología y Geología	Lengua y Literatura
Programación general	Programación general	Programaciones de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO
1. Introducción	1. Introducción	1. Introducción
2. Metodología didáctica	2. Objetivos de la Etapa	2. Objetivos
3. Organización del departamento	3. Metodología	3. Contenidos
4. Distribución temporal del curso	4. Materiales Didácticos	4. Pautas de evaluación y práctica docente
5. Materiales y recursos didácticos	5. Sistema de calificación, recuperación y promoción	5. Evaluación del alumnado
6. Evaluación	6. Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje	6. Competencias
7. Criterios de calificación	7. Medidas de atención a la diversidad	7. Metodología.
8. Recuperación	8. Actividades complementarias y extraescolares	Orientaciones didácticas
9. Atención a la diversidad		8. Elementos transversales
10. Programaciones didácticas por cursos	Programación de Biología y Geología de 1º de ESO	
11. Interdisciplinariedad	1. Contenidos	
12. Intercambio de información con las familias	2. Criterios de Evaluación. Estándares de aprendizaje	
13. Actividades complementarias y extraescolares	3. Prácticas de laboratorio	
14. Plan de trabajo del departamento	Programación de Biología y Geología de 3º de ESO	
	1. Contenidos	
	2. Criterios de Evaluación. Estándares de aprendizaje.	
	3. Distribución de estándares de aprendizaje por unidad didáctica	
	4. Prácticas de Laboratorio	
	Ámbito Científico-Matemático 3º PMAR	
	1. Introducción	
	2. Objetivos de etapa en el ámbito	

-
- científico y matemático de la ESO
 - 3. Contribución del área del ámbito científico y matemático a la adquisición de las competencias
 - 4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de ámbito científico y matemático de PMAR 3º ESO
 - 5. Índice y temporalización de las unidades didácticas del ámbito científico y matemático del PMAR de 3º de la ESO
 - 6. Programación de aula de las unidades didácticas del ámbito científico y matemático
 - 7. Metodología
 - 8. Materiales didácticos
 - 9. Evaluación

Programación de Biología y Geología de 4º de ESO

- 1. Contenidos
- 2. Criterios de Evaluación. Estándares de aprendizaje
- 3. Distribución de estándares de aprendizaje por unidad didáctica
- 4. Materiales Didácticos
- 5. Sistema de calificación, recuperación y promoción

Tabla 71. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Matemáticas, Biología y Geología y Lengua y Literatura del Instituto 1.

El primer hecho a considerar es la disparidad entre los apartados estipulados por la legislación y los reflejados en las programaciones donde se incluyen apartados relacionados con las actividades extraescolares, la relación con las familias y el plan de trabajo del departamento, como en el caso de la programación de Matemáticas, los materiales didácticos, en el caso de Biología y Geología, o los elementos transversales en el caso de Lengua y Literatura. Se observa la omisión de las competencias básicas en el

caso de Matemáticas y Biología y Geología, un apartado esencial del currículum según la legislación. Al tomar la estructura completa se observa cómo la programación de Matemáticas es global para la etapa de secundaria, en Biología y Geología presentan una programación general y dividida, después, entre los diferentes cursos cuyos contenidos son diferentes, y en Lengua y Literatura se especifica la programación para los cuatro cursos de la ESO.

Se observa que el apartado de la evaluación y la metodología se muestra en las tres programaciones. Apartados considerados relevantes dentro de la estructura curricular como los objetivos y contenidos aparecen en las programaciones de Biología y Geología y Lengua y Literatura, pero no en Matemáticas. El apartado dedicado a la atención a la diversidad se muestra en las programaciones de Biología y Geología y Matemáticas, pero no en Lengua y Literatura. Se observa como en la programación de Biología y Geología se encuentra información sobre la programación según el curso o la especialidad, pero no en Matemáticas y Lengua y Literatura. La atención a la diversidad no tiene un apartado específico en Lengua y Literatura lo que señala la poca consideración hacia este aspecto del proceso de enseñanza.

En general, se observa cómo comparten elementos comunes pero los elementos que las componen y su organización varía considerablemente entre programaciones.

B) Segundo nivel de análisis

Se muestran los resultados del análisis de la clasificación, esto es, como ya se señaló anteriormente siguiendo la propuesta de Bernstein, el grado en el que los diferentes componentes del currículum se encuentran fragmentados dando lugar a una práctica pedagógica poco flexible, con falta de integración entre aprendizajes y donde los estudiantes no tienen decisión sobre la práctica, de las programaciones didácticas de los departamentos de Matemáticas, Lengua Castellana y literatura y Biología y Geología, en ese orden.

Matemáticas

Objetivos, competencias y contenidos: Presenta una clasificación fuerte. Los objetivos, competencias y contenidos se desarrollan en torno a los conceptos de la materia, aunque se pueden observar elementos donde se desarrollan capacidades propias de ámbitos como el científico o lingüístico.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Presenta una clasificación fuerte. Los materiales utilizados y las actividades a desarrollar son específicos y separados propios de la asignatura de matemáticas. La atención a la diversidad trata de individualizar el proceso de refuerzo sobre los contenidos del aula a través de la adaptación de la metodología y las actividades. En cuanto al ritmo, se intenta dar un número considerable de temas y de contenidos durante el curso que únicamente responden a la asignatura.

Evaluación: A diferencia de los apartados anteriores, se puede observar una clasificación media. En la mayoría de los elementos analizados se integran elementos de diferentes ámbitos como el científico-técnico o el sociolingüístico. También observan elementos propios de una clasificación baja, pero en menor medida.

En general, la programación presenta una clasificación fuerte en los tres apartados, esto es, los elementos curriculares tienen guardan una relación baja o nula entre los contenidos de otras programaciones dando lugar a un proceso de aprendizaje basado enfocado en los aprendizajes propios de la asignatura, sin establecer relaciones con contenidos afines, donde los estudiantes no tienen margen para cambiar la metodología o los contenidos de aprendizaje. La evaluación presenta una clasificación media con elementos de una clasificación baja pero que puede que no se lleve a cabo ya que el resto de los elementos que configuran los aprendizajes a alcanzar y la manera de alcanzarlos es fuerte.

Lengua y Literatura

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación fuerte. Los objetivos, competencias y contenidos responden al desarrollo de los contenidos de la materia.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Se observa una clasificación fuerte. Los materiales y las actividades desarrollan los aprendizajes propios de las asignaturas. La atención a la diversidad supone reforzar los aprendizajes sobre todo los ámbitos de lectura, la expresión oral y escrita. El ritmo se ve ocupado por una cantidad considerable de objetivos y estándares que quieren completar a lo largo del curso.

Evaluación: Se observa una clasificación fuerte. Los criterios de evaluación están directamente relacionados con los contenidos y los objetivos. Se observan elementos propios del ámbito social, pero de manera secundaria a la evaluación de los aprendizajes propios de la materia.

Al igual que en la programación anterior, se observa una clasificación fuerte en todos los elementos del currículum. En este caso, la clasificación fuerte de la evaluación se corresponde con el resto de los componentes.

Biología y Geología

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación fuerte. Tan sólo nos encontramos con un apartado donde se trabajen contenidos, competencias y se alcancen objetivos propios del ámbito científico-tecnológico. El resto están directamente relacionados con los aprendizajes propios de la materia.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Presenta una clasificación media. Los materiales son propios de las asignaturas o se dirigen a trabajar contenidos de la asignatura. Las actividades propuestas contienen elementos de trabajo propios del ámbito científico-tecnológico o lingüístico. Se trabaja de manera interdisciplinar en momentos puntuales. En cuanto al ritmo, existe una cantidad considerable de contenidos y actividades, ya sea para trabajar en el aula o fuera de ella, para completarlas a lo largo del curso.

Evaluación: Nos encontramos con una clasificación media. Tanto los criterios como los estándares para evaluar responden a una serie de bloques nos encontramos apartados enteros dedicados a trabajar contenidos propios del ámbito científico-tecnológico. En otros apartados propios de la asignatura encontramos elementos que enlazan con otros ámbitos como el sociolingüístico. Pero los contenidos propios de la asignatura siguen ocupando un lugar preferente en la evaluación. La evaluación es individualizada y se realiza a través de las pruebas objetivas desarrolladas por el estudiante.

En este caso, aunque los objetivos, competencias y contenidos se relacionan con aprendizajes propios del área de Biología y Geología, la forma de trabajar y alcanzar esos contenidos responde a una clasificación media, así como los estándares y criterios de evaluación, el qué tienen que alcanzar los estudiantes para asegurar que han alcanzado los objetivos de aprendizaje. No obstante, sigue manteniendo una clasificación media lo que señala una falta de integración global de las asignaturas con un aprendizaje dirigido y donde el estudiante tiene poco margen de acción. Esto se observa, sobre todo, en la evaluación, siendo individual y mediante pruebas de corrección objetiva, esto es, reforzando el aprendizaje memorístico por encima de otro tipo de aprendizajes como, por ejemplo, de tipo colaborativo. En general nos encontramos ante una clasificación media ya que, a pesar del poco margen de acción de los estudiantes, los aprendizajes que se persiguen y cómo se persiguen responden a los ámbitos en vez de centrarse de manera exclusiva procesos y contenidos del área de Biología y Geología.

En general las programaciones de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas presentan una clasificación fuerte, centrándose en los aprendizajes y métodos propios de cada disciplina evitando aprendizajes de carácter global. En el caso de Biología y Geología se observa una clasificación media donde los aprendizajes se relacionan con los ámbitos de enseñanza.

La organización y estructura de las programaciones se relaciona con la clasificación fuerte y media de las programaciones, así como con los datos sobre las relaciones docentes donde se presenta una percepción alta del trabajo docente en el mismo departamento y

media con docentes de otros departamentos y en relación a un trabajo sobre las evaluaciones y la planificación del currículo.

7.2 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 2

A continuación, se muestran los resultados del primer nivel de análisis de la programación didáctica. En un segundo punto se muestran los resultados del análisis de la clasificación.

A) Primer nivel de análisis

Para el instituto 2, de nivel medio, la estructura de las programaciones, tanto de la programación de departamento como de los diferentes cursos, sigue el mismo índice en todos los cursos de la ESO como se muestra a continuación (Tabla 72). En este caso se observa una estructura homogénea donde se debe concretar el currículo desde cada departamento.

Programación general

1. Marco legal
2. Introducción
3. Objetivos didácticos
4. Competencias de la materia
5. Contenidos
6. Evaluación y calificación
7. Actividades y procedimientos de recuperación
8. Autoevaluación del proceso de enseñanza
9. Evaluación de las competencias que se pretenden desarrollar
10. Orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas del proceso educativo
11. Medidas de atención a la diversidad
12. Materiales curriculares y recursos didácticos

Tabla 72. Estructura de las programaciones didácticas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología y Geografía e Historia del Instituto 2.

Se observa un consenso en la programación entre los departamentos. De nuevo, los componentes del currículum difieren de los estipulados por la legislación, aunque

responden a los mismos, pero ubicando el contenido de diferentes formas. Los criterios y estándares de evaluación se encuentran en el apartado referido a la evaluación que se divide en cuatro apartados (6, 7, 8, y 9) destacando la importancia que se le da a este aspecto del currículum. Esto se corresponde con la percepción de las relaciones docentes donde la evaluación era el aspecto más tratado en los momentos de trabajo conjunto. La metodología se divide en dos apartados (10 y 12) dejando entre medias uno referido a la atención a la diversidad.

B) Segundo nivel de análisis

Se muestra el análisis de la clasificación de las programaciones didácticas del departamento de Matemáticas, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y Biología y Geología, en ese orden.

Matemáticas

Objetivos, competencias y contenidos: Nos encontramos con una clasificación débil. Objetivos, competencias y contenidos atienden a un enfoque interdisciplinar enlazando la asignatura de matemáticas con todo tipo de ámbitos y asignaturas, con las que pertenecen a su mismo ámbito o pudiera tener una conexión más estrecha como física o química y fuera de su ámbito como lengua o asignaturas del ámbito artístico.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Se observa una clasificación media. Los materiales utilizados tienen que ver con el ámbito de las matemáticas y no se centra únicamente en el desarrollo de las capacidades propias de las asignaturas. Las actividades realizadas tienen que ver con el aprendizaje de los contenidos matemáticos, pero adquiriendo capacidades comunes a otros ámbitos como lengua o biología. La atención a la diversidad se centra en el apoyo y refuerzo al estudiante mediante adaptaciones curriculares, profundización en la materia y trabajo por niveles de dificultad teniendo en cuenta sus características particulares, sus condiciones personales y sus necesidades inmediatas.

Evaluación: Presenta una clasificación fuerte ya que la evaluación va dirigida a medir el desempeño en los contenidos y uso de materiales propios de la asignatura, aunque se pueden ver algunos elementos que dirigen la atención hacia la evaluación de elementos propios de otros ámbitos. La evaluación se refiere al desempeño realizado de manera individual por el alumno dentro del aula que tenga que ver con lo realizado en las asignaturas. Se prima la evaluación de pruebas objetivas y trabajos individuales.

Tomando la programación en conjunto se presenta una clasificación fuerte ya que a pesar de la interdisciplinariedad de objetivos, competencias y contenidos y de la forma de alcanzar esto, los estándares y criterios de evaluación que señalan si los estudiantes han alcanzado o no los objetivos y, por lo tanto, si están en disposición de promocionar o no. La evaluación es individual y mediante pruebas objetivas que los estudiantes tendrán que preparar en base a los criterios que se van a evaluar y los estándares que han de alcanzar.

Geografía e Historia

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación media con una tendencia a una clasificación fuerte. Los objetivos, competencias y contenidos se dirigen a desarrollar capacidades y conocimientos propios de la materia dejando un apartado para alcanzar objetivos y trabajar con contenidos propios del ámbito sociolingüístico y de las diferentes ramas de las ciencias sociales.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Se observa una clasificación fuerte con tendencia a la clasificación media. Aunque las actividades se centren en el desarrollo de los contenidos desde una perspectiva multidisciplinar estas actividades se acaban dirigiendo al trabajo de contenidos propios de la materia de manera individualizada a través de unos materiales también acotados a esta asignatura. La atención a la diversidad tiene que ver con el refuerzo de los aprendizajes que más dificultades presenta para determinados alumnos desarrollando adaptaciones curriculares que presenten los contenidos de manera integradora, cooperativa y que tengan en cuenta las necesidades del alumno, pero evaluando siempre el desempeño individual según se alcanzan una serie de contenidos que tienen que ver con la asignatura.

Evaluación: Se presenta una clasificación fuerte puesto que la mayoría de los criterios para evaluar responden a la adquisición de capacidades y conocimientos propios de la asignatura, aunque nos encontramos algunos elementos que responden a un desarrollo de capacidades propias del ámbito sociolingüístico en relación con los objetivos, competencias y contenidos. La evaluación es individualizada a través de pruebas escritas y el seguimiento del desempeño del alumno en el aula.

Se presenta una mayor congruencia entre los apartados analizados. La programación responde a una clasificación fuerte. A pesar de los objetivos, competencias, contenidos y metodología con elementos propios de un aprendizaje por ámbitos, los estándares y criterios de evaluación, así como la propia evaluación, señalan la clasificación fuerte de la programación donde el aprendizaje responde a la lógica de la propia materia y el estudiante tiene poco margen para poder cambiar los contenidos o métodos de aprendizaje.

Lengua y Literatura

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación fuerte. Todos los objetivos, competencias y contenidos giran en torno a la adquisición de conocimientos, conceptos, habilidades y capacidades propias de la materia tanto en el apartado lingüístico como literario.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: La clasificación es fuerte en todos los elementos. Las actividades y materiales se dirigen únicamente al desarrollo de los contenidos de la materia. La atención a la diversidad supone el refuerzo de estos aprendizajes de manera individual. Las programaciones contienen una cantidad considerable de actividades, proyectos y materiales a utilizar para trabajar durante el tiempo lectivo.

Evaluación: Presenta una clasificación fuerte que responde a los objetivos, competencias y contenidos.

La programación responde de manera clara a una clasificación fuerte sin dejar espacio para un aprendizaje interdisciplinar, por ámbitos y global. Los estudiantes aprenden de manera individual los contenidos propios del área de lengua y literatura. Se observa una congruencia general entre los diferentes componentes de la programación.

Biología y Geología

Objetivos, competencias y contenidos: Presenta una clasificación fuerte. Aunque encontramos objetivos y contenidos propios del ámbito científico-tecnológico la mayoría de los elementos responden a la adquisición de los conocimientos propios de las asignaturas. En referencia a las competencias se tratan todas, pero encaminadas sobre todo a alcanzar las capacidades y conocimientos de las asignaturas. En tercer y cuarto de la ESO vemos como la clasificación fuerte se hace más patente.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Presenta una clasificación media. Se presentan actividades por proyectos y basadas en la resolución de problemas, pero los medios con los que se cuentan se relacionan exclusivamente con la materia. La atención a la diversidad supone el refuerzo de los contenidos que se ven a través de los materiales ofertados. En cuanto al ritmo, se observa una carga de trabajo considerable durante el curso teniendo en cuenta las actividades complementarias que se quieren llevar a cabo y las actividades que se quieren llevar a cabo.

Evaluación: Presenta una clasificación fuerte. Está relacionada con la adquisición de los objetivos y contenidos, pero, salvo en un apartado donde se desarrollan capacidades propias del ámbito científico, busca la adquisición de los conceptos, destrezas y habilidades propias de la materia cuya evaluación se realiza primordialmente de manera individual mediante trabajos de los estudiantes que se puedan calificar objetivamente.

Como en casos anteriores, a pesar de los elementos propios de un aprendizaje por ámbitos de conocimiento en el caso de los objetivos, contenidos y la metodología, se observa una clasificación fuerte, marcada por una evaluación individual y objetiva, así como por unos criterios y estándares propios del área de Biología y Geología.

A pesar del consenso sobre los elementos curriculares que organizan la práctica educativa, el trabajo docente se centra en el seno de cada departamento como puede observarse en el desarrollo de los elementos de cada programación. Al igual que en el Instituto 1, se observa una fragmentación entre los distintos departamentos donde cada asignatura responde a las necesidades de la propia disciplina y los estudiantes tienen una capacidad pequeña o nula para realizar cambios sustanciales en los elementos curriculares, ya sean contenidos de aprendizaje, métodos de enseñanza o la forma de evaluar que se presenta de manera individual y mediante pruebas objetivas en la mayoría de los casos.

7.3 Resultados de las programaciones didácticas del instituto 3

A continuación, se muestran los resultados del primer nivel de análisis de la programación didáctica. En un segundo punto se muestran los resultados del análisis de la clasificación.

A) Primer nivel de análisis

En las tablas 73 y 74 se muestran los apartados en los que se estructuran las programaciones de departamento de Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia y Biología y Geología. El análisis de las programaciones se ha dividido según aquellas que tenían una composición más parecida para compararlas mejor. En la tabla 73 se observa la comparación entre la estructura de Matemáticas y Geografía e Historia.

Matemáticas	Geografía e Historia			
1. Introducción y datos relevantes:	1.Objetivos	generales	de	Educación

Características del Centro y del alumnado	Secundaria
Profesores que componen el Departamento	2.Objetivos del área de Geografía e Historia
Libros de texto.	3.Descriptores
2. Programación de la ESO	4.Contribución del área al desarrollo de las competencias clave
1º de ESO:	5.Organización y secuenciación de contenidos y estándares de aprendizaje evaluables
Objetivos del Área de matemáticas en 1º ESO	6.Criterios metodológicos y estrategias didácticas generales para utilizar en el área
Programación por unidades	7.Actividades complementarias
Temporalización	8.Evidencias para el portfolio
Criterios metodológicos y estrategias didácticas generales para utilizar en el área	9.Criterios de calificación y promoción
	10.Recursos didácticos
	11.Medidas de atención a la diversidad e inclusión
	12.Evaluación de la programación didáctica
2º de E.S.O:	
Programación de 2º de E.S.O.	
Temporalización en 2º de E.S.O.	
Metodología en el 1º ciclo de E.S.O.	
Materiales y recursos didácticos	
Atención a la Diversidad en el primer ciclo de E.S.O.	
Actividades Complementarias y Extraescolares	
Proceso de evaluación y de recuperación en el 1º ciclo de E.S.O.	
Instrumentos y procedimientos de evaluación	
Criterios de calificación en el primer ciclo de E.S.O.	
Estándares para la evaluación en el 1º ciclo de E.S.O.	
Estándares en 1º de E.S.O.	
Estándares en 2º de E.S.O	
Contenidos mínimos en el primer ciclo de E.S.O.	
Proceso de recuperación de evaluaciones	
Proceso de recuperación de materia pendiente	
3º de E.S.O.:	
Matemáticas académicas:	
Objetivos del Área de matemáticas en 3º ESO	
Académicas	
Contenidos	
Criterios de evaluación	
Estándares de aprendizaje	
Instrumentos de evaluación	
Competencias clave por unidades	
Secuencia y temporalización	
Matemáticas aplicadas:	
Programación	
Secuencia y temporalización	

4º de E.S.O.:

Matemáticas académicas:

Programación

Secuencia y temporalización

Matemáticas aplicadas:

Programación

Secuencia y temporalización

Metodología en el 2º ciclo de ESO

Materiales y recursos didácticos

Atención a la Diversidad en el segundo ciclo de la ESO

Actividades Complementarias y Extraescolares

Proceso de evaluación y de recuperación en el 2º ciclo de la ESO

Instrumentos y procedimientos de evaluación

Criterios de calificación en el segundo ciclo de E.S.O.

Estándares para la evaluación en el 2º ciclo de E.S.O.

Estándares en 3º de E.S.O. Académicas

Estándares en 3º de E.S.O. Aplicadas

Estándares en 4º de E.S.O. Académicas

Estándares en 4º de E.S.O. Aplicadas

Contenidos mínimos en el segundo ciclo de E.S.O.

Proceso de recuperación de evaluaciones

Proceso de recuperación de materia pendiente

Matemáticas en la Sección Bilingüe de francés.

Matemáticas 1º ESO:

Objetivos generales, y criterios

Indicadores para la evaluación en 1ºESO Sección de Francés

Criterios de calificación en la Sección de Francés

Matemáticas 3º y 4º ESO Académicas

Objetivos generales, y criterios

Indicadores para la evaluación en 3º y 4º ESO Sección de Francés

Criterios de calificación en la Sección de Francés

3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 73. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Geografía e Historia y de Matemáticas del Instituto 3.

La organización y estructura mantienen una línea sin separar los cursos por ciclos. La programación de Matemáticas se divide en tres grandes apartados, introducción, programaciones y evaluación, y éstos se subdividen en los apartados similares a los estipulados por la legislación. La programación de Geografía e Historia establece apartados principales generales para toda la etapa. Se observan apartados que no se reflejan en la legislación pero que atienden al sentido de la programación: qué se aprenden, cómo, cuándo, y qué y cómo se evalúa. En Matemáticas la programación se subdivide de tal manera que se observa la importancia de tener organizado, delimitado y planificado por cursos el proceso de enseñanza aprendizaje a desarrollar con los estudiantes. La organización presenta una distribución desigual y desordenada de los apartados en cada curso habiendo más puntos en algunos apartados que en otros. Los apartados referidos a la evaluación muestran la importancia que cobra dentro del proceso de enseñanza por encima de otros aspectos como la metodología o las adaptaciones a la diversidad. La programación de Geografía e Historia presenta todos los apartados regulados por la legislación y otros con diferente denominación que vienen a completar el currículum. Se destaca el apartado dedicado al portfolio que es una actividad desarrollada por los estudiantes y el último apartado dedicado a la evaluación de la propia programación. La importancia central de la evaluación se observa en el apartado donde la secuencia de los

contenidos se desarrolla en paralelo a la de los estándares de evaluación asegurando que lo aprendido y lo requerido se relacionan en cada momento. La atención a la diversidad recibe menos importancia situándola en los últimos lugares señalando, como se ha visto antes, la baja consideración hacia este aspecto de suma relevancia para conseguir una práctica educativa de éxito para todos los estudiantes.

En la tabla 74 se observan las diferencias en la estructura de las programaciones de Lengua y Literatura y Biología y Geología. En este caso se estructura las programaciones en ciclos, presentando un índice de contenidos distinto.

Lengua y Literatura		Biología y Geología	
1er Ciclo	2º Ciclo	1er Ciclo	2º Ciclo
1.Introducción	1.Base legislativa	1.Marco legal	1.Marco legal
2.Objetivos	2.Objetivos generales	2.Objetivos	2.Objetivos
3.Las Competencias Clave en el currículo de la LOMCE	3.Características de la materia de lengua y literatura	3.Tratamiento de la competencia clave en el área de contenidos	3.Tratamiento de la competencia clave en el área de contenidos
4.Temporalización de las unidades didácticas	4.Objetivos del área de lengua y literatura	4.Desarrollo de los contenidos	4.Desarrollo de los contenidos
5. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Integración de las Competencias Clave en elementos curriculares	5. Competencias clave	5.Distribución temporal de los contenidos	5.Distribución temporal de los contenidos
6. Evaluación del alumnado.	6.Contribución de la materia a la adquisición de las competencias clave	6.Criterios de calificación	6.Criterios de calificación
7.Criterios de calificación	7.Elementos transversales	7.Medidas de atención a la diversidad	7.Metodología de atención a la diversidad
8.Orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas	8.Contenidos	8.Materiales y recursos didácticos	8.Medidas de atención a la diversidad
9.Atención a la diversidad	9.Organización y secuenciación de los contenidos		9.Materiales y recursos didácticos
10.Materiales curriculares y recursos didácticos	10.Temporalización		
11.Plan de actividades complementarias	11. Integración de criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave		
	12.Criterios de evaluación		
	13.Metodología didáctica		
	14.Materiales curriculares y recursos didácticos		
	15.Actividades complementarias extraescolares		

Tabla 74. Estructura de las programaciones didácticas de departamento de Lengua y Literatura y Biología y Geología del instituto 3.

La estructura y organización son similares, pero presentan cambios y se añaden apartados que muestran la falta de criterio unificador entre departamentos, pero también entre los profesores del propio departamento. En el caso de Lengua Castellana y Literatura se observa la diferencia entre elementos y su organización parecida a las programaciones anteriores. Los elementos del currículo, aunque son un número más elevado, contemplan el contenido de los estipulados por la legislación. La evaluación tiene un peso importante por los apartados que se le dedican en detrimento de la atención a la diversidad que en el caso del 2º ciclo de Lengua y Literatura no se refleja.

B) Segundo nivel de análisis

Se muestra el análisis de la clasificación de las programaciones didácticas del departamento de Matemáticas, Geografía e historia, Lengua y literatura y Biología y Geología, en ese orden.

Matemáticas

Objetivos, competencias y contenidos: En las competencias se identifican elementos relacionados con una clasificación débil y media, pero objetivos y contenidos responde a una clasificación marcadamente fuerte. Se puede decir que este apartado presenta una clasificación fuerte al observar las relaciones entre objetivos y contenidos. Las competencias son más generales y algunos elementos no guardan una relación lógica con contenidos y objetivos.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: En este apartado se observa una clasificación fuerte. Los únicos materiales que no tienen que ver con la asignatura son los referidos a los materiales visuales y las nuevas tecnologías como el ordenador o la pizarra digital. La atención a la diversidad se resume en el repaso y refuerzo de los contenidos.

Evaluación: Presenta una clasificación fuerte. Tanto criterios como estándares de evaluación subrayan la importancia de evaluar los contenidos de la asignatura

relacionados con el área de conocimiento exclusivo de las matemáticas y teniendo con una prueba individual como la mejor manera de medir el aprendizaje.

En general se presenta una programación con una clasificación fuerte con contenidos curriculares aislado del resto de área y ámbitos científicos primando un aprendizaje dirigido, con poco margen de decisión del estudiante y centrado en las necesidades propias de la asignatura.

Geografía e Historia

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación fuerte en los objetivos y en los contenidos. Al igual que en el caso anterior, las competencias introducen elementos de clasificación media y débil pero que luego no tienen su concreción en los contenidos.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Este apartado responde a una clasificación fuerte. Se pone el énfasis en el trabajo y la reflexión individual. Se habla de trabajo colaborativo sin que se concrete una vez más en los contenidos. Como materiales se utilizan los libros y guías didácticas propias de la asignatura. En el apartado de atención a las necesidades se centran en el sujeto y se proponen acciones que tiene que ver con una clasificación débil puesto que se dirigen a la mejora global de las capacidades del estudiante desarrollando medidas comunes a las diferentes materias.

Evaluación: En cuanto a la evaluación, los criterios para evaluar presentan una clasificación fuerte, pero nos encontramos el mismo número de métodos para evaluar con una clasificación fuerte que con una clasificación media y débil. Los métodos para evaluar que nos señalan una clasificación fuerte se refieren a la evaluación individual sobre los contenidos, los objetivos y estándares de la asignatura que, como hemos visto, guardan una fuerte clasificación. En cuanto a la clasificación media y débil vemos la aplicación de aprendido a contextos reales y utilizando el razonamiento lógico a través de técnicas que podemos considerar propias del ámbito sociolingüístico como el desarrollo de mapas conceptuales. En general, este elemento se presenta con una clasificación media.

En general presenta una clasificación fuerte, con un planteamiento que responde a las necesidades de la propia asignatura y área de Geografía e Historia en detrimento de un planteamiento global o por ámbitos del proceso de enseñanza.

Lengua y Literatura

Objetivos, competencias y contenidos: Se destaca la presencia de más objetivos con una clasificación débil que media y fuerte. En cuanto a las competencias se puede ver con claridad que en 1º y 2º de ESO la clasificación es débil, pero en 3º y 4º de ESO presentan una clasificación fuerte. La clasificación débil de las competencias se contra resta con la fuerte clasificación de los contenidos en 1º y 2º de ESO donde cuando se intenta introducir contenidos de otra asignatura se hace en apartados singulares dentro de los contenidos, pero no como parte principal de la unidad. En 3º y 4º de ESO los contenidos están fuertemente clasificados. En general se observa una clasificación fuerte ya que las competencias, como en el caso anterior, no guardan una lógica con el resto de los componentes.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Presenta una clasificación fuerte en todos los elementos analizados. El ritmo con el que se presentan los contenidos induce a pensar que los estudiantes van a tener que dedicarle mucho tiempo a la asignatura si tenemos en cuenta también la cantidad de actividades que se quieren llevar a cabo. La atención a la diversidad se contempla desde el refuerzo de aquellos aspectos de la asignatura donde puedan tener más complicaciones los estudiantes y poniendo el foco en alcanzar las destrezas y capacidades que se consideran básicas para esa etapa.

Evaluación: La evaluación muestra una marcada clasificación fuerte tanto en los criterios de evaluación, los estándares o la forma de evaluar que se centra sobre todo en la producción propia e individual del alumnado: cuaderno de clase, trabajos y exámenes evaluados por el estudiante o entre compañeros, pero siempre sobre la tarea escrita. En cuanto a las puntuaciones que se otorgan a cada apartado en 1º y 2º de ESO las competencias propias de las asignaturas cuentan un 70% del total y en 3º y 4º de ESO un

80% del total. La competencia digital cuenta un 10% en todos los cursos, pero su uso se destina al trabajo de materiales propios de la asignatura -antologías poéticas, uso del diccionario online, blog sobre literatura, uso de la Biblioteca Miguel de Cervantes online, etc.

Al igual que en casos anteriores se observa una programación con una clasificación fuerte.

Biología y Geología

Objetivos, competencias y contenidos: Se observa una clasificación fuerte con algunos elementos relacionados con el ámbito de las ciencias sociales donde se tratan las cuestiones del campo de la biología desde una perspectiva social. Algunos de estos elementos se relacionan con el ámbito lingüístico ya que uno de los objetivos a alcanzar es el razonamiento y argumentación de la explicación social del fenómeno. En el primer ciclo podemos ver más elementos relacionados con las ciencias sociales y con el ámbito lingüístico, pero siempre con un mayor número de elementos que clasifican la asignatura en su propio campo científico.

Metodología -actividades, atención diversidad, materiales, ritmo-: Se observa una clasificación fuerte. La prueba escrita, como afirman los documentos, es el principal método de evaluación. En este caso se aprecia que las actividades a realizar y los materiales utilizados van en la línea de fomentar este aprendizaje individualizado. Los materiales, aparte del libro del curso, son propios del campo científico de la asignatura incluso los que se usan de refuerzo vienen a dar más información sobre la asignatura. La atención a la diversidad se centra en que los estudiantes alcancen los aprendizajes básicos dando refuerzo en aquellos aspectos que más les cueste superar pudiendo trabajar contenidos de las diferentes unidades didácticas. El ritmo viene marcado por las explicaciones del profesor y el desarrollo de actividades y su corrección que podrá ser completado con el desarrollo de actividades mediante software informático, desarrollo de trabajos individuales y en grupo y su exposición, el visionado de vídeos sobre la materia y, por último, el desarrollo de práctica de laboratorio.

Evaluación: La evaluación tiene una clasificación fuerte estrechamente relacionada con los objetivos, los contenidos y las competencias.

En general, y cómo se viene observando, se observa una clasificación fuerte entre programaciones. A pesar de dividir el trabajo en ciclos o asignaturas, se observa el peso de los contenidos propios del área de cada asignatura en detrimento de un aprendizaje por ámbitos o globalizado. Como se observó en apartados anteriores, el profesorado trabaja tomando como referencia el departamento didáctico en vez de la relación que se guarda entre ciclos, cursos o ámbitos. Prima la enseñanza de contenidos, métodos y habilidades propias de cada disciplina y el aprendizaje individual y dirigido sin que el estudiante tenga margen de decisión.

A modo de conclusión, se observa un trabajo fragmentando entre profesores alrededor de los departamentos. Esto se relaciona con los datos obtenidos del cuestionario sobre relaciones docentes donde el profesorado señalaba la mayor participación entre compañeros de departamento dando lugar a un modelo de organización docente compartimentalizado. Las programaciones, por su clasificación, pero también por sus variables estructura y organización, se trabajan en el seno de los departamentos donde la mayoría de los elementos responden a las necesidades de la propia disciplina obviando un aprendizaje global e integrado. Este modelo organizativo está estrechamente relacionado con un modelo de enseñanza dirigido donde los estudiantes tienen un margen de actuación reducido para influir en su propio aprendizaje, tal y cómo muestran los datos del profesorado sobre la baja participación de alumnado y familia en la elaboración del Proyecto Educativo. Igualmente, una mayor clasificación supone una menor atención a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, hecho que se ratifica de los datos obtenidos por estudiantes y profesores, donde se observa una baja preocupación por la atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza. La evaluación por lo general se basa en pruebas individualizadas y objetivas, que se relacionan de manera directa con la compartimentalización por departamentos y con el modelo de enseñanza dirigido. Por otro lado, se intuye un ritmo de trabajo elevado para la cantidad de aprendizajes que tiene que trabajar e interiorizar los estudiantes. La atención a la diversidad es el elemento

menos valorado por el profesorado y la evaluación se presenta un aspecto capital en el desarrollo del proceso de enseñanza. Esto concuerda con los datos obtenidos donde los profesores se relacionan más para hablar de la evaluación que sobre otros asuntos.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, el diseño de la investigación y el marco teórico que sustenta el trabajo realizado, en este último capítulo se discuten, en primer lugar, se analizan e interpretan los hallazgos encontrados poniéndolos en relación con los de otras investigaciones similares. Los objetivos de la Tesis planteados serán tomados como criterio organizador, integrando de ese modo la discusión y las conclusiones más relevantes. Asimismo, se dejará constancia de las limitaciones de nuestro estudio así como se apuntarán otras posibles líneas de investigación en el campo.

1 Discusión y Conclusiones

La discusión del análisis de los datos se presenta siguiendo el orden de los objetivos, al igual que apartados anteriores, para facilitar su lectura.

Objetivo 1: Analizar los documentos de los IES que muestren la evolución del éxito y el fracaso escolar.

Se alcanza recogiendo los documentos de tres centros representativos de nivel alto, medio y bajo sobre la evolución de la promoción y la repetición en la ESO, los matriculados en 1º de Bachiller, en FPB/PCPI y en formación profesional de grado medio desde el curso 2010/11 al 2015/16 para compararlos entre sí y con datos oficiales. De los datos analizados, no emergen diferencias claras según el nivel sociocultural por curso y año que permitan señalar la influencia del contexto aunque se destaca la desviación favorable hacia el éxito escolar del Instituto 1, de nivel socio-cultural alto. En relación a los estudiantes que cursan el primer curso de Bachillerato y Formación Profesional, se observan diferencias en relación al nivel sociocultural, mostrando un panorama más favorable para el éxito de los estudiantes en el caso del Instituto 1 ya que contempla de manera exclusiva la vía de los estudiantes hacia el Bachillerato con la vista puesta en los estudios universitarios. En cuanto a la comparación de datos de promoción de los centros entre sí y con los datos oficiales de Castilla La Mancha y España, se observa una tendencia favorable del instituto de nivel sociocultural alto al igual que una línea variable e irregular

de un año para otro en relación a los datos de los centros de nivel sociocultural medio y bajo.

Teniendo en cuenta la relevancia del contexto en el desarrollo de la investigación, el primer hecho a destacar es que los datos obtenidos sobre el rendimiento académico de los estudiantes no permiten establecer una relación manifiesta entre éste y el contexto sociocultural y económico donde se inserta el centro a diferencia de resultados de los trabajos de Córdoba et. al. (2011), Fernández (2013) y Martínez y Alfageme (2004) donde el rendimiento se relaciona con el barrio donde se inserta el centro y el contexto socio cultural, y no se puede realizar una asociación directa con el fracaso/éxito escolar como observan otros autores (Chaparro, González y Caso, 2016; Espinoza, Castilla, González y Loyola, 2012; Nieto y Ramos, 2011; Schmit, Matthews, Smith y Robbins, 2013), pero sí que cabe señalar una tendencia favorable del rendimiento escolar de los estudiantes de los centros de nivel alto, dato relacionado con los resultados obtenidos por Lizasoain, Joaristi, Lukas y Santiago (2007).

Al comparar los datos de promoción en ESO de los centros con los datos a nivel regional y nacional se observa la variabilidad e irregularidad de los datos de los IES sin que estos últimos ofrezcan una tendencia clara. Esto señala la cautela con la que se han de utilizar los datos macro al hablar de los procesos de enseñanza. Un ascenso constante en los últimos años de la promoción de estudiantes en ESO a nivel regional o nacional no refleja la compleja realidad del proceso educativo en los centros. Los datos a nivel macro enmascaran realidades escolares y familiares que necesitan respuestas adecuadas y diversas según las necesidades en cada caso. La irregularidad de los datos observados entre años escolares refuerza la idea de la influencia en el rendimiento de los estudiantes de lo que ocurre dentro del centro y la importancia de la relación que se establece entre el alumnado y el profesorado.

Se observa que los IES considerados de nivel alto presentan unos niveles de promoción favorables en relación a los centros de nivel medio y bajo. Esto señala que los centros que atienden a un tipo de estudiante, que proviene de familias con un nivel sociocultural

medio-alto y con aspiraciones de cursar estudios universitarios, presentan unas condiciones para el éxito de los estudiantes más favorables que los IES de nivel medio y bajo.

Objetivo 2: Conocer las perspectivas del alumnado de la ESO sobre diversas variables de la enseñanza-aprendizaje y explorar posibles diferencias atendiendo a variables de sexo, repetición, curso de la ESO en el que se encuentran los estudiantes y determinadas características socioculturales del entorno donde se inserta el IES.

Se alcanza mediante la recogida de información sobre la enseñanza-aprendizaje a través del cuestionario *ad hoc* construido sobre la base del trabajo de Hayes et al. (2006) y el posterior desarrollo de los grupos focales. El análisis de los cuestionarios permite obtener una descripción sobre temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje agrupada en las dimensiones “Clima del Aula”, “Calidad Intelectual de los Contenidos”, “Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad” y “Contextualización de los aprendizajes” y observar diferencias atendiendo al sexo, la repetición, el curso en el que se encuentran, y las características socioculturales del entorno.

Del análisis emerge un modelo de enseñanza dirigido, donde el profesor se preocupa por mantener el control del aula, el recurso principal es el libro de texto, trabaja actividades que desarrollan competencias propias de cada asignatura, desconectadas de las motivaciones y experiencias de vida de los estudiantes y del desarrollo de competencias globales e integradas, sugiriendo una práctica educativa despersonalizada y dirigida a un estudiante medio. Según el sexo, las chicas perciben la realidad de manera más favorable que los chicos donde surgen elementos que señalan un modelo de enseñanza que fomenta el trabajo en grupo, por proyectos, a través de la reflexión y el diálogo y atendiendo a la diversidad del aula, generándose roles, por parte de las chicas, más adecuados a los procesos escolares, que por parte de los chicos. Según el curso, el alumnado de 2º de ESO presenta una percepción más favorable que el de 4º de ESO emergiendo un modelo de enseñanza más personalizado que atiende a la diversidad de motivaciones y necesidades del aula, siendo 3º de ESO el curso donde comienzan las

dificultades: aumenta la carga de trabajo y la enseñanza se vuelve menos personalizada. Según la repetición, los estudiantes que repiten en Secundaria presentan una percepción menos favorable, emergiendo un modelo de enseñanza que muestra una falta de relación entre lo que ocurre en el aula y en su vida diaria, falta de atención por parte del profesorado y una baja participación en el aula. Según el nivel sociocultural no emergen diferencias que permitan asegurar una influencia clara del contexto sobre los modelos de enseñanza destacando la influencia de los procesos internos desde la perspectiva de los estudiantes donde se observan discursos solapados entre estudiantes.

Al observar la perspectiva general de las variables estudiadas, se destaca que los estudiantes presentan una valoración baja de la dimensión sobre el reconocimiento y atención a la diversidad, esto es, la falta de recursos y adaptaciones al ritmo de los estudiantes que presentan mayores dificultades, resultado relacionado con los trabajos de Kuyini y Mangope (2011) y Sawhney (2015). En relación al modelo teórico, la falta de atención a las diferentes realidades que puede encontrar el profesor en el aula supone un factor de riesgo escolar.

Es notable la polarización de los ítems sobre la contextualización de los aprendizajes. Por un lado, los estudiantes han interiorizado la importancia de los aprendizajes escolares para poder desenvolver en su vida cotidiana en un futuro, dato relacionado con la aportación del informe de la OCDE (2013a) donde se señala que los estudiantes perciben que en la escuela se adquieren los aprendizajes imprescindibles para desarrollarse como adultos, pero, por el otro, sienten una falta de relación entre lo que estudian y sus experiencias cotidianas. Se observa una disociación entre la escuela y la vida cotidiana donde los estudiantes se tienen que adaptar a las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se tengan en cuenta sus propias motivaciones e intereses lo que supone un factor de riesgo de desenganche del centro escolar.

Esto se relaciona con el modelo de enseñanza que emerge de los resultados donde el profesorado mantiene el control del aula siguiendo los contenidos del libro de texto de carácter instrumental en lugar de desarrollar un aprendizaje con contenidos integrados,

sobre habilidades y capacidades complejas y de orden cognitivo superior, a través del trabajo en grupo, colaborativo y en relación con los intereses de los estudiantes y sus vivencias particulares que, cómo muestran Yamila y Donolo (2017), supone un aspecto central en mantener la motivación y el enganche de los estudiantes en el trabajo de clase.

Las chicas muestran una percepción más favorable que los chicos en los ítems donde surgen diferencias significativas. Este hecho está ampliamente documentado en otras investigaciones entre las que se destacan los trabajos de Amir et al. (2014), Castillo, Balaguer y Duda (2003), Delgado et al. (2010), Ghazvinia y Khajehpour (2011), Pintor, González y Gil (2005), Sánchez, Colón y Esparza (2005), Sanz de Acedo, Ugarte y Lombreras (2003). Esta percepción más favorable se asocia a un rendimiento escolar de éxito, como se observa en los trabajos de Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Sánchez, Colón y Esparza (2005) y se asocia a un menor riesgo de fracaso escolar (Serna, 2012). La respuesta a que las chicas encuentren más favorables los procesos escolares y esto se traduzca en un menor riesgo de fracaso escolar probablemente se debe a, como señalan Rodríguez-Martínez y Blanco (2015), que el proyecto de vida que ofrece la escuela resulta más atractivo para ellas por la maduración más temprana y por los apoyos que reciben.

La valoración sobre el proceso de enseñanza disminuye de 2° a 4° de ESO mostrando una tendencia de desenganche gradual al igual que se observa en los trabajos de Alonso Tapia (2005), Amir, Saleha, Jelas, Ahmad y Hutkemri (2014), Fung, Mei-tai y Sun-keung (2007), Lozano (2003) y Mena, Fernández y Riviére (2010), Ross (2009), Sanz de Acedo, Ugarte y Lombreras (2003) y Serna (2012). Esto indica que, de alguna manera, las experiencias escolares no satisfacen las necesidades y expectativas de los estudiantes por la carga de trabajo, la falta de comprensión familiar, el incremento en la dificultad de las asignaturas unido a la falta de apoyo docente. Esto se relaciona con el trabajo de González (2015) y Taylor y Parsons (2012), que señalan la falta de relación que existe entre los contenidos del currículum y las necesidades de los estudiantes, el aporte de Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff (2003), Willms y Friesen (2012) y Willms, Friesen y Milton (2009) destacando la importancia de equilibrar la dificultad de los aprendizajes de

manera que supongan un reto para los estudiantes adecuados a su nivel de desempeño para que se mantenga su interés.

Los estudiantes que han repetido en secundaria presentan una percepción menos favorable que los estudiantes que no han repetido durante la etapa. La relación entre repetición de curso y fracaso escolar está bien documentada cómo muestran los aportes Calero, Choi y Waisgrais (2010), Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) y Hughes, Cao, West, Smith, Cerda (2017). Cómo señalan Välijärvi y Sahlberg (2008), la repetición de curso disminuye la autoestima de los estudiantes y genera actitudes negativas hacia los procesos de aprendizaje escolares.

Con los datos obtenidos no se puede concluir que el nivel socio económico y cultural dónde se inserta el centro suponga un factor de riesgo. El contexto sociocultural es una variable que influye en cómo perciben los estudiantes la realidad escolar (Zepeda, 2007; Pintor, González y Gil, 2005; Emler, Ohama y Moscovici, 1987), pero, en este caso, no se observa una caracterización diferenciada para los institutos de nivel alto, medio y bajo. Esto se relaciona con la aportación de White (1982) que señala que el contexto no sea tan determinante como otros factores. En el caso de los institutos de nivel alto y bajo apenas emergen diferencias en la percepción de los estudiantes pudiendo deberse a que los procesos de aprendizaje y socialización son similares en ambos institutos y, por otra parte, que los estudiantes se acaban adaptando a estos procesos escolares si tenemos en cuenta que el contexto no influye si se observan las diferencias en los datos de rendimiento.

Objetivo 3: Conocer la percepción del profesorado sobre determinadas variables de los procesos de enseñanza-aprendizaje y explorar posibles diferencias en relación a los años de experiencia, a la enseñanza en grupos ordinarios o de atención al alumnado con más dificultades, así como el nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.

Se alcanza mediante la recogida de información sobre la enseñanza-aprendizaje a través del cuestionario *ad hoc* construido sobre la base del trabajo de Hayes et al. (2006) y el desarrollo de grupos focales. Al igual que con los estudiantes, el análisis de los

cuestionarios permite obtener una descripción sobre las dimensiones “Clima del Aula”, “Calidad Intelectual de los Contenidos”, “Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad” y “Contextualización de los aprendizajes” y observar diferencias significativas en relación al nivel socioeconómico y cultural, los años de experiencia docente y la enseñanza en grupos ordinarios o con alumnado con dificultades.

En general, se observa como emerge un modelo de enseñanza dirigido donde los docentes perciben dificultades al atender a la diversidad en el aula y las experiencias de los estudiantes, planificar actividades que desarrollen contenidos globales, proponer un modelo de trabajo cooperativo o por proyectos y desarrollar actividades motivadoras e interesantes. El clima del aula se muestra como un factor importante del proceso de enseñanza que el profesorado domina. Se observa como la atención al clima del aula va en detrimento de la atención a la diversidad del alumnado lo que afirma el modelo de dirigido de enseñanza organizado alrededor de la figura de un estudiante medio. El profesorado se percibe con poca capacidad de actuación frente a un escenario cambiante por los factores externos al centro que entiende como la principal influencia para el éxito de los estudiantes. El nivel sociocultural influye en los docentes donde se observa un estilo de enseñanza integrado y colaborativo, en contraposición a los institutos de nivel medio y alto.

En lo que se refiere a la intención y la percepción sobre el logro, el profesorado presenta una valoración alta sobre el clima del aula y la calidad de los contenidos datos relacionados con los trabajos de Grant, Stronge y Xu (2013), Koutrouba (2012), Meng, Muñoz y Wu (2016) y Sointu, Savolainen, Lappalainen y Lambert (2017) que muestran la importancia de mantener un clima de clase y el establecimiento de relaciones cordiales y favorables entre estudiantes y profesores para conseguir una educación de calidad.

La atención a la diversidad muestra una baja valoración en la intención y el logro por parte del profesorado coincidiendo con los aportes de Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008), Chiner y Cardona (2013), Colmenero (2006), Koutrouba (2012) y Oneke y Swain (2014), al igual que la contextualización de los aprendizajes relacionado con el aporte de

Banet (2007). Esto se relaciona con el aporte de Meng, Muñoz y Wu (2016), que observan que los docentes prestan más importancia al estilo individual de aprendizaje que a relacionar los contenidos con las experiencias vitales de los estudiantes. De los datos analizados emerge la idea de que el profesorado planifica la práctica educativa teniendo en mente el prototipo de un estudiante medio, propia de una práctica educativa basada en la transmisión de conocimientos (Hargreaves, 1996) para trabajar de la misma forma con todos cuando la realidad es que ningún estudiante es igual a otro por sus características personales, familiares o de desarrollo (Almeida y Alberte, 2009) de la misma forma que se tiende a buscar justificación de la falta de atención a la diversidad en aspectos externos a la acción docente (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016).

El profesorado con menos experiencia (baja y media) presentan una percepción más favorable sobre la calidad del aprendizaje, mostrando contenidos fuera del libro de texto y trabajando mediante el diálogo y la discusión, y sociales, mejorando las relaciones con los estudiantes, datos que se relacionan con los aportes de Chiner y Cardona (2013) y Pegalajar y Colmenero (2017) que observan que los profesores con menos experiencia tienen actitudes más favorables para la inclusión de los estudiantes. Esto puede deberse a que el profesorado con más experiencia continúa desarrollando modelos de enseñanza dirigidos y guiados por el libro de texto.

Los profesores que enseñan a grupos ordinarios y a PMAR presentan el mismo nivel de percepción sobre el proceso de enseñanza dato que se relaciona con el trabajo de Poon, Ng, Wong y Kaur (2016) pero difiere con las aportaciones de por De Boer, Pijl y Minnaert (2011), Ernst y Rogers (2009) y Suk, Forlin y Mei (2007) que observan percepciones favorables en aquellos docentes que trabajan con estudiantes con necesidades de apoyo educativo. La idea de que el conjunto del profesorado planifica la enseñanza teniendo en mente las características de un estudiante medio se hace más visible ya que los docentes que se adscriben a cursos de PMAR presentan los mismos juicios y percepciones sobre el proceso de enseñanza. Si tenemos en cuenta el estilo de enseñanza observado, estos datos se relacionan con el aporte de Buli-Holmberg y Jeyaprathaban (2016) quienes concluyen que los profesores con un estilo tradicional de enseñanza no tienen la

capacidad para atender a los estudiantes con diferentes necesidades. Los datos obtenidos se explican por la falta de preparación de los profesores que atienden a estudiantes con diferentes necesidades (Leko y Brownell, 2009), esto es, el profesorado no dispone del conocimiento necesario para darse cuenta de que es posible y es necesario trabajar de manera diferente con estudiantes con diferentes necesidades.

El nivel sociocultural del centro influye en la percepción de logro de los docentes emergiendo un estilo de enseñanza integrado y colaborativo del profesorado del centro de nivel sociocultural y económico alto en detrimento al modelo de enseñanza de los institutos de nivel medio y bajo que presenta un modelo dirigido. Estos datos que no se relacionan con la investigación de Razer, Mittelberg, Motola y Bar-Gosen (2015) que observaron que los profesores de institutos de secundaria de bajo nivel socioeconómico presentaban actitudes de atención a la diversidad más favorable que profesores de centro de nivel socioeconómico alto. De la misma forma, surge la relación entre un modelo de enseñanza colaborativo e integrado con niveles de rendimiento escolar favorables. El uso de este modelo de enseñanza repercute en el rendimiento académico de los estudiantes como han señalado aportan Goikoetxea y Pascual (2002).

Objetivo 4: Conocer los sistemas de atribución del éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes y el profesorado y explorar posibles diferencias atendiendo a variables de sexo, repetición, curso de la ESO y el nivel socioeconómico y cultural del IES en estudiantes, y según los años de experiencia docente, la enseñanza en grupos ordinarios y en aquellos otros destinados a atender al alumnado con más dificultades, y según al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.

Se alcanza mediante la escala de atribución de éxito/fracaso escolar de los alumnos para estudiantes y profesores, observando diferencias significativas según las variables de sexo, repetición, curso de la ESO y el nivel sociocultural con los datos obtenidos de los estudiantes, y los años de experiencia, la enseñanza en grupos ordinarios o de atención a

estudiantes con dificultades y según el nivel sociocultural con los datos obtenidos del profesorado, y el desarrollo de grupos focales.

Estudiantes y docentes presentan un patrón de atribución centrado en la figura del estudiante, en primer lugar, y en la figura del docente, en segundo término. Ambos actores señalan la inteligencia del estudiante y el ambiente familiar en el tercer y cuarto puesto, pero con un porcentaje de respuesta mayor por parte de los docentes. En cuanto a las diferencias según variables, en el caso de los estudiantes, las chicas atribuyen su éxito a su esfuerzo y a los docentes mientras que los chicos a las amistades y al barrio; los estudiantes repetidores presentan un nivel de atribución bajo a su propio esfuerzo y a la figura del profesor; según el nivel socio-cultural no emergen diferencias relevantes, tan sólo los estudiantes del Instituto 2 atribuyen su éxito a la familia por encima de los Instituto 3; y según el curso no emergen diferencias significativas. En el caso del profesorado, los profesores con una experiencia alta y media otorgan más importancia al esfuerzo del estudiante y sólo los profesores con experiencia alta atribuyen el éxito al barrio; no emergen diferencias significativas según el profesorado de grupos ordinarios y PMAR y el nivel sociocultural.

Se observa que la distribución de la atribución de logro es similar entre estudiantes y docentes, aunque los estudiantes atribuyen mayor importancia a su propio esfuerzo y a la acción del docente, datos que coinciden con los aportes de Aguilera, Castillo y García (2007), Boruchovitch (2004), Silvestri y Flores (2006) y Vázquez y Manassero (1992). Se observa una marcada tendencia por parte de estudiantes y profesores a individualizar el éxito/fracaso escolar en la figura del estudiante. Esto se relaciona con el aporte de Silvestri y Flores (2006) que señalan la vinculación de la percepción docente a la del estudiante en referencia a la atribución del esfuerzo del propio estudiante.

Si se tiene en cuenta la marcada atribución de profesores y estudiantes al esfuerzo del alumno junto a las aportaciones del *focus group* parece pertinente buscar una explicación más allá de los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza. Una idea tan acentuada de la responsabilidad del éxito/fracaso escolar sobre la figura del alumnado en

detrimiento de otros elementos de igual importancia puede tener su explicación en una construcción social de entender la sociedad que alcanza las estructuras escolares. El ideario de carácter neoliberal que impregna el discurso social fuera de la escuela donde se valora el esfuerzo, los logros y la autonomía personal, el culto al individuo exitoso, la competencia entre iguales, y se refuerza a través de una serie de mecanismos escolares como son la fragmentación del currículum, una metodología basada en la reproducción de contenidos, el sistema de evaluación y rendición de cuentas para profesores y estudiantes, entre otros (Díez Gutiérrez, 2010; Miñana y Rodríguez, 2003).

Las chicas presentan un mayor porcentaje de tanto en el esfuerzo por parte del estudiante como en el papel del docente, datos que se relacionan con los obtenidos por Inglés et al. (2012) y Cerezo y Casanova (2004), donde las chicas atribuyen sus éxitos o fracasos de manera significativa a su esfuerzo por encima de los chicos. Los datos sobre la atribución guardan relación con lo observado en la percepción sobre la enseñanza siendo las chicas las que presentan una visión y juicio más favorable hacia los procesos escolares.

Los estudiantes que no han repetido en la secundaria muestran porcentajes más elevados que los repetidos sobre el propio esfuerzo y la acción del docente. Estos datos se relacionan con las aportaciones de Santos, Godás y Lorenzo (2012), Arregi, Martínez, Saínz y Ugarriza (2009), que subrayan el bajo autoconcepto de los estudiantes que repiten, de García (1995), que señala que los estudiantes repetidores tienden a ver al profesor como una figura que no motiva ni estimula para el aprendizaje.

Los estudiantes de 2º y 4º de ESO presenta un patrón de atribución similar relacionado con el aporte de Boruchovitch (2004) pero que difiere de los resultados obtenidos por Inglés et al. (2012) e Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban (2011) donde los estudiantes de 4º presentan una mayor atribución al esfuerzo personal que los estudiantes de 2º de ESO. Estos datos señalan que los estudiantes han interiorizado una forma de comprender los procesos escolares y actuar en consecuencia en los primeros cursos que se mantiene durante la Educación Secundaria.

No se obtienen resultados que evidencien una relación sólida entre el contexto socio cultural del centro y la atribución del éxito/fracaso escolar. Tan sólo los estudiantes del instituto de nivel bajo atribuyen una mayor influencia al entorno familiar que los estudiante del instituto de nivel medio. Esto supone que la atribución de logro al esfuerzo del estudiante y la acción del profesor se mantiene independientemente del contexto.

En cuanto al profesorado, los años de experiencia influyen en la atribución del éxito/fracaso de los estudiantes (Cantón y García-Martín, 2016; De la Torre y Godoy, 2004). El profesorado con experiencia media atribuye más importancia a la influencia del esfuerzo de los estudiantes que los profesores con experiencia baja y alta. Los profesores con más experiencia destacan la influencia del barrio o centro por encima de los profesores con baja experiencia lo que se relaciona con los datos de Cantón y García-Martín (2016). Los profesores con baja experiencia consideran importantes todos los factores que tienen que ver con el proceso de enseñanza por lo que no se decantan por ninguno desarrollando diferentes experiencias de aprendizaje probando diferentes métodos (Madrid, 2005; Mediavilla, 2012).

El trabajo en grupos ordinarios o PMAR no influye en la atribución docente al igual que ocurre en el apartado anterior por lo que estos profesores mantienen ideas similares sobre la educación de estudiantes que presentan diferencias en el rendimiento. De la misma forma, el contexto socio cultural no guarda relación con la atribución señalando que el profesorado de diferentes contextos señalando la existencia de una cultura educativa y social sobre el reparto de responsabilidades en el proceso de enseñanza.

Objetivo 5: Analizar la posible existencia de diferencias entre las perspectivas de los profesores y estudiantes respecto a las variables de la enseñanza-aprendizaje y los sistemas de atribución del éxito y el fracaso escolar y el cruce de unas y otros con los IES de la muestra seleccionada.

Se alcanza comparando las diferencias significativas de los resultados de los ítems del cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje que eran comunes en el cuestionario de estudiantes y del cuestionario de logro de los docentes y comparando los resultados de la

escala de atribución del éxito/fracaso escolar de estudiantes y docentes en su conjunto y entre centros.

Los profesores presentan una percepción mayor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes. Según el nivel sociocultural, aunque se observa una mayor similitud entre los resultados de los centros de nivel alto y bajo, no se destacan diferencias relevantes. En cuanto a la atribución del éxito y el fracaso escolar el profesorado tiende a enfocarse en factores externo a los procesos del centro y los estudiantes a factores internos al centro. El nivel sociocultural no ejerce una influencia significativa en la atribución de docentes y estudiantes.

Los docentes muestran una percepción de logro mayor que los estudiantes. Estos datos se relacionan con los mostrados por Del Valle, De la Vega, Rodríguez y Pérez (2013), donde los profesores de Educación Física muestran un alto nivel de competencia, Teixeira (2010), que observa niveles de autoeficacia altos en profesores de Educación Básica y Secundaria en Portugal, de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos (2011), que observan diferencias en la percepción de estilos de aprendizaje. No se observa una relación clara entre el nivel socio cultural y las diferencias en la percepción de estudiantes y profesores. En cada contexto, la percepción de los docentes se aleja de la realidad que experimentan los estudiantes. La diferencia en la percepción de la realidad cotidiana de la clase puede suponer el origen de diferentes problemáticas que puede explicarse por la falta de relación entre lo que los profesores quieren lograr y lo que efectivamente logran (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003) y la falta de atención a las voces de los estudiantes durante y una vez finalizado el proceso de enseñanza.

El nivel socio cultural del centro no influye en la caracterización de la atribución de estudiantes y profesores. Los profesores presentan un nivel mayor de atribución del éxito escolar a factores relacionados con aspectos externos al centro o alejados de sus posibilidades de acción y el alumnado presenta un mayor nivel de atribución a factores que depende del centro escolar como la dirección del centro y la coordinación docente.

Objetivo 6: Conocer la percepción de los profesores sobre las relaciones que se desarrollan entre profesionales docentes y otros agentes escolares y explorar posibles diferencias en relación a los años de experiencia, a la enseñanza en grupos ordinarios o de atención al alumnado con más dificultades, y según al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el IES.

Se alcanza a través de un cuestionario *ad hoc* sobre relaciones docentes, fundamentado y construido en base a aportaciones relevantes dentro del campo de estudio destacando la producción científica sobre las comunidades de aprendizaje, observando diferencias significativas atendiendo a los años de experiencia, la enseñanza en grupos ordinarios o de atención a estudiantes con dificultades y el nivel sociocultural, y el posterior desarrollo de un grupo focalizado.

Emerge un modelo de participación y organización vertical donde las decisiones sobre los elementos importantes de gestión y organización escolar y pedagógica del centro recaen en su mayoría sobre los órganos de dirección a lo que se suman una participación escasa del alumnado y las familias. Las relaciones docentes se organizan en torno al departamento didáctico de cada asignatura y el trabajo conjunto se centra en cuestiones sobre la evaluación y el currículum en detrimento de cuestiones pedagógicas. La planificación curricular se observa como un trabajo individual más que colectivo ya que se entiende como un trámite administrativo. Se observa una falta de espacios en el centro y tiempos en el horario de trabajo para trabajar de manera colaborativa. En cuanto a los años de experiencia, los docentes con experiencia baja perciben una mayor participación de los estudiantes que los docentes de experiencia media y los profesores con un nivel de experiencia alto no perciben de manera favorable la colaboración en el centro. Entre el profesorado de PMAR y de grupos ordinarios apenas emergen diferencias, aunque los primeros perciben de manera más favorable el trabajo en equipo. Según el nivel sociocultural no se observan diferencias relevantes.

La relación vertical entre los actores del centro que emerge se contrapone al espíritu de las reformas escolares de los últimos años donde se busca dar más protagonismo a

profesores, estudiantes y la comunidad educativa (Gairín y Goikoetxea, 2008). Esta relación vertical en la organización del centro escolar se observa en otras investigaciones (Barnett y McCormick, 2012; OCDE, 2013b).

La falta de percepción de la participación de las familias se relaciona con los trabajos de Martín y Gairín (2007), con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), donde se señala que la participación de las familias en los centros de secundaria es baja en relación a otras etapas, de Vallespir, Rincón y Morey (2016), en relación a la baja participación de las familias en los Consejos Escolares, de Alguacil-deNicolas y Pañellas-Valls (2009), que señalan la falta de hábito y compromiso de padres y madres y la falta de motivación de profesores y equipo directivo, y Rodríguez, Martínez y Rodrigo (2016), que apuntan a la dificultad de las familias para adaptarse al horario del centro. En cuanto a la falta de participación de los estudiantes, Alguacil-deNicolas y Pañellas-Valls (2009) la falta de incentivos por parte del profesorado.

Los datos obtenidos con el cuestionario coinciden con el aporte de los docentes en la entrevista grupal donde afirman que se trabaja principalmente con los profesores del departamento seguido de los profesores del mismo curso. Estos datos se relacionan con los aportes realizados por González (2004, 2007) y Lorente (2006) donde se destaca la participación de los profesores alrededor de los departamentos y la creación de una cultura departamental y subculturas dentro del centro rompiendo con la colaboración entre compañeros de distintos departamentos y cursos e, incluso, fomentando la competencia.

En cuanto al trabajo conjunto de los profesores, estos perciben que se centran sobre todo en analizar los resultados de las evaluaciones y unos puntos por debajo en el porcentaje de respuesta nos encontramos la planificación de la enseñanza y, en menor medida, se organizan para trabajar sobre el desarrollo del proceso de enseñanza en el aula y sobre cuestiones pedagógicas. Junto con los datos recogidos en las entrevistas se puede interpretar que los profesores se juntan para resolver principalmente las cuestiones

estipuladas por la administración necesarias para el buen funcionamiento del centro omitiendo reflexiones sustanciales sobre procesos educativos (Ball, 2003).

Los profesores perciben de manera favorable la importancia de los jefes de departamento en la promoción de la formación docente y la forma de dirección y gestión del gobierno del centro realizada de manera conjunta y bien coordinada, al igual que observan Medina y Gómez (2014). El profesorado percibe una falta de iniciativa a la hora de llevar a cabo y participar de manera colegiada en el análisis del proceso de enseñanza y la mejora del mismo junto con la dirección, al igual que señalan Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015). Esto último se relacionado con la percepción de que el peso del desarrollo del Proyecto Educativo recae en el equipo directivo y en menor medida en los profesores lo que apunta a una confianza en el equipo directivo y a una falta de trabajo en común, datos relacionados con el trabajo de Murillo y Becerra (2009), donde los docentes y directivos percibieron problemas de comunicación junto con problemas en el estilo de liderazgo, y Muñoz y Correa (2012), quienes observan como los docentes valoran el apoyo social y profesional para evitar la sensación de fracaso y agotamiento por desgaste profesional. Según los datos obtenidos, los profesores relacionan el liderazgo compartido al compromiso con la mejora individual y del grupo.

En relación a la dimensión “Compromiso con la mejora individual y del grupo”, por un lado, se reconoce el trabajo realizado por los estudiantes por parte de los profesores y el trabajo docente por parte de la dirección del centro, pero existe una falta de valoración del trabajo que realizan en grupo el conjunto de profesores. Con una percepción desfavorable se resiente la formación y el desarrollo de proyectos innovadores en el centro y basados en experiencias y resultados de proyectos, en la línea de los resultados obtenidos por Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015). Como señalan Medina y Gómez (2014) el desarrollo de programas requiere de la confianza y la colaboración docentes. Las actividades que tienen una visibilidad para el resto de la comunidad se desarrollan mediante la colaboración docente, pero se observa falta de cultura y habito de colaboración entre docentes de diferentes departamentos.

En cuanto a la dimensión “Colaboración e indagación reflexiva y crítica” se observa como el profesorado percibe de manera positiva el trabajo coordinado entre docentes, coincidiendo con la valoración alta del trabajo en equipo observado por Sanz y Hernando (2017), pero por el contrario no se valora de la misma forma, cómo hemos visto en la dimensión anterior, ni tampoco existe unos espacios y tiempos adecuados y los que puede haber no se utilizan de la mejor manera, dato relacionado con el aporte de Marley (2010). Se identifican elementos relacionados con el presentismo, individualismo y conservadurismo que señala Hargreaves (2010). Por un lado, se percibe la falta de trabajo conjunto, reflexión y crítica en relación a cuestiones pedagógicas. La falta de valoración sobre el trabajo junto con otros docentes, a pesar de su importancia en el funcionamiento del centro, advierte de su conversión en una rutina donde la preocupación reside en tener los documentos administrativos requeridos en detrimento de otras cuestiones pedagógicas más importantes. El conservadurismo y el presentismo vienen a reforzarse gracias a la falta de formación e innovación en las prácticas docentes que puedan traer nuevas ideas, nuevas perspectivas o la renovación de métodos de enseñanza lo que hace dirige al profesorado a reproducir las prácticas que le funcionan o, en el mejor de los casos, a introducir pequeños cambios pero que, como el profesorado percibe, no se atienen a experiencias o resultados de aprendizaje previos probados en contextos similares. Esto se refuerza en la percepción que tienen los docentes de la falta de espacios y tiempos y su uso adecuado que permita la coordinación y cooperación docente y la falta de iniciativa por parte de la dirección del centro para fomentar el trabajo docente alrededor de temas propiamente pedagógicos relacionados con la mejora del proceso de enseñanza, el desarrollo de medidas y proyectos para mejorar el aprendizaje y la adquisición de contenidos por los estudiantes. Navarro, Ortega y Martínez (2009) señalan la importancia de ejercer un liderazgo académico profesional y la comunicación entre pares para la mejora de la colaboración docente.

Por último, en cuanto a la dimensión “Visión y valores compartidos” se observa unanimidad en la percepción del centro escolar como un espacio donde se respetan los valores democráticos, los derechos y deberes de todos los actores, así como se aboga por

una formación intelectual de calidad. Y el profesorado percibe que estos valores se pueden ver en diferentes espacios y elementos del centro como en la organización y gestión del centro, en el currículum y en la relación con los estudiantes en mayor medida que en la relación con las familias. Pero esta visión y estos valores no son desarrollados por todos los actores ya que el profesorado percibe una baja participación tanto de las familias como de los estudiantes.

La experiencia docente influye en la percepción de las relaciones entre compañeros. Los profesores con menos años presentan una percepción más positiva de las relaciones docentes, así como una mayor diferencia con respecto a los docentes con más experiencia, datos que señalan una realidad contraria a lo observado por Sanz y Hernando (2017) siendo los profesores con mayor experiencia los más dispuestos a colaborar. Se destaca que los profesores con menos experiencia presentan una percepción más favorable en cuanto a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, equipo directivo, los jefes de departamento y las familias, datos relacionados con el trabajo de Ghaith y Kassim (1999), Shaaban Louws, van Veen, Meirink y van Driel (2017) que observan cómo los profesores con menos años de experiencia el aprendizaje del profesorado se preocupa por lo que ocurre fuera del aula y buscan nuevos retos y con los datos de Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2007), que observan cómo el contexto no juega un papel importante en la percepción de la autoeficacia del profesorado con más experiencia. Desde la perspectiva profesional del profesorado (Day, 2012), los docentes con baja experiencia se encuentran en una fase de desarrollo de la identidad y de mantener la eficacia en el aula lo que le lleva a apoyarse en diferentes elementos relacionados con el centro escolar y los profesores con más experiencia aún conservan un compromiso alto con la comunidad educativa manteniendo las ganas de seguir colaborando.

Los profesores que imparten clase en grupos de PMAR y en grupos ordinarios presentan juicios sobre las relaciones docentes similares. Esto se puede deber a la colaboración desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje existiendo únicamente una forma de organización que prima el desarrollo de un modelo de enseñanza para un grupo medio

de estudiantes como se ha visto antes. Estos datos van en la línea de lo observado por Katz (2013) que señala la soledad del profesorado y la falta de colaboración desde la perspectiva de profesores que atienden a los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje.

En general se observa un número reducido de diferencias significativas atendiendo al nivel socioeconómico y cultural. No se puede corroborar que exista una relación directa entre el nivel socio cultura y la percepción docente sobre las relaciones profesionales en el centro a diferencia de lo observado por Sukru, Bulut y Gedik (2016). Timperley (2008) señala la importancia del contexto en la influencia en el desarrollo docente desde la perspectiva de las comunidades profesionales. En este caso la falta de diferencias se explica por el desarrollo de una cultura y organización escolar similar delimitada por la administración educativa que ha influido en la configuración de los centros y los cambios paulatinos que se han ido produciendo a lo largo del tiempo, cambios que se producen en el seno de las relaciones docentes pero por la necesidad de cumplir con los requerimientos de la administración (evaluaciones, programaciones, etc.) y la falta de espacios y tiempos no se producen cambios sustanciales generándose culturas escolares de relación, negociación e interacción con similitudes entre centros (Pérez y Quijano, 2010, Lorente, 2006).

Objetivo 7: Analizar el currículo de la ESO concretado en programaciones didácticas de los departamentos de Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia y Biología y Geología de la ESO atendiendo al criterio de clasificación (mayor o menor grado de integración).

Se alcanza por el análisis de las programaciones didácticas de departamentos de tres centros representativos de nivel alto, medio y bajo mediante criterios de clasificación diseñados a partir de la teoría de Basil Bernstein de clasificación y enmarcamiento recogidos en una tabla de indicadores.

En general, se observa que las programaciones didácticas del mismo centro arrojan un nivel bajo de integración al estudiar su estructura y su clasificación. En el caso de las

programaciones del Instituto 2, de nivel medio, seguían una estructura consensuada entre los docentes y la dirección, pero los contenidos, como en el caso de las programaciones de los institutos 1 y 3, de nivel alto y bajo, presentaban una clasificación fuerte, esto es, se observaba una fragmentación clara y evidente entre los elementos de las programaciones de los distintos departamentos didácticos.

La fragmentación que emerge de las programaciones se relaciona con lo observado por Banet (2007) que muestra que el currículo de ciencias en Secundaria se encuentra fragmentado de otras asignaturas y los profesores se centran en el desarrollo de contenidos de aprendizaje existiendo una falta de desarrollo de competencias propias del ámbito científico como la metodología científica centrándose en el contenido de los libros de texto presentados ser adquiridos por los estudiantes de forma memorística. Hernández y Prieto (2000) observan la fragmentación del currículo en Secundaria y Bachiller entre la ciencia y la historia de la ciencia que evita que los estudiantes adquieran una visión global de la ciencia y un interés y la capacidad de crítica sobre los contenidos.

Los datos sobre la clasificación fuerte de las programaciones advierten de la falta de trabajo en común entre profesores que no sea alrededor del trabajo que se realiza en el departamento. Una clasificación fuerte avisa de la distancia que existe entre las programaciones didácticas en relación a los elementos del currículo analizados -objetivos, competencias, contenidos, actividades, atención diversidad, materiales, ritmo y evaluación- que da lugar a una práctica educativa fragmentada en la que se enseñan los contenidos atendiendo al proceso de construcción del conocimiento de la asignatura (Gil, 1994) en vez de trabajarse aprendizajes integrados, relacionados con las necesidades de los estudiantes, donde se aprendan grandes familias de conocimientos a través proyectos o resolviendo problemas con diferentes soluciones para desarrollar capacidades y habilidades requeridas hoy en día. Una clasificación fuerte es favorable cuando se quiere enseñar una asignatura o el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas, como muestran Morais, Neves y Afonso (2005) y Luis y Navas (2011), pero una enseñanza que prepare para las demandas del mundo laboral hoy en día tiene que desarrollar una práctica que permita la adquisición de aprendizajes globales e integrados mediante el

trabajo cooperativo, la reflexión conjunta y el desarrollo de proyectos colaborativos (Scott, 2015a). Siguiendo a Kelly (2004), nos encontramos ante un tipo de currículum don

Objetivo 8: Establecer una visión de conjunto de los factores y dinámicas del éxito y fracaso escolar en los casos analizados y propuestas posibles de mejora.

Se alcanza comparando y reflexionando sobre las conclusiones más destacadas de los diferentes objetivos teniendo en cuenta los niveles de análisis y desarrollando propuestas que busquen la disminución de la probabilidad de situaciones y factores de riesgo escolar en los centros de Educación Secundaria.

Se observan elementos y aspectos de los procesos y relaciones educativas que, de manera conjunta y en los diferentes niveles analizados (micro, meso y macro) pueden construir una situación de riesgo escolar para aquellos estudiantes con unas determinadas características, como (señala algunas) y otros actores cuya construcción de la realidad responderá a las lentes con las cuales la perciban e interpreten ya que no todos percibirán la realidad educativa con las mismas lentes.

A la vista de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta la planificación del proyecto de investigación, el contexto sociocultural supone una variable que indican cierta tendencia favorable al éxito escolar de los estudiantes, pero no emerge como un factor determinante como si ocurre en otras investigaciones citadas antes. Los datos sobre rendimiento académico ofrecen una tendencia favorable para aquellos estudiantes de un contexto sociocultural medio alto con aspiraciones a estudiar bachillerato y continuar estudios universitarios. Así mismo, los profesores y el alumnado de estos centros presentan un estilo de enseñanza y aprendizaje similar, a diferencia de lo que surge al tomar en consideración las perspectivas de los estudiantes y docentes de los centros de nivel medio y bajo, donde los estilos de enseñanza y aprendizaje no se corresponden, aunque al comparar los datos entre estudiantes no se observen diferencias relevantes. No se observan diferencias significativas atendiendo al contexto en las atribuciones sobre el éxito escolar de estudiantes y profesores, en la percepción sobre las relaciones que mantienen los docentes y en el análisis de las programaciones didácticas. La variabilidad

de los datos obtenidos teniendo en cuenta el nivel sociocultural guarda relación con las conclusiones de White (1982) donde la incidencia del contexto depende de las variables que se relacionen y de la caracterización de los niveles socioculturales y económicos.

A nivel meso emerge una estrecha relación entre el trabajo del equipo directivo y el profesorado, el trabajo en conjunto del equipo docente y la planificación del currículum. La falta de integración de los contenidos y actividades de las programaciones didácticas, que influye en la reproducción de un modelo de enseñanza dirigido, tiene que ver, al menos en parte, con la falta de espacios y tiempos para trabajar de manera conjunta, la compartimentalización del quehacer docente en los departamentos didácticos y la necesidad de cumplir con las exigencias de la administración educativa. La coordinación formal docente y las relaciones con la dirección se convierten en procesos administrativos de rendición de cuentas dejando de lado el tratamiento de cuestiones y problemas relacionados con el proceso de enseñanza. Así mismo, en este nivel se destaca la falta de participación de estudiantes y familias en el desarrollo del proyecto educativo del centro. La percepción de los valores en las relaciones mantenidas en el centro apuntala el modelo observado de organización y planificación vertical y muestra una falta de cultura de una genuina colaboración que se extienda más allá de los procesos pedagógicos, lo que puede constituir un factor adicional que aumenta el riesgo de desvinculación entre familia, estudiantes y escuela. Puede estarse conformando de ese modo un panorama donde la escuela está lejos de tener en cuenta los problemas de la comunidad y ésta no encuentra en el centro escolar y el proceso de aprendizaje un soporte para sus aspiraciones y necesidades vitales, sobre todo en los contextos socio-culturales más deprimidos.

Se señala como factor de riesgo la falta de un trabajo integrado y centrado en cuestiones pedagógicas que posibiliten el intercambio de ideas y experiencias con el fin de mejorar la práctica educativa. Esto se refleja en las programaciones didácticas, configuradas para el aprendizaje y adquisición de contenidos, competencias y habilidades propias de la materia y centradas en las necesidades propedéuticas de cada asignatura en detrimento de una enseñanza integrada e interdisciplinar, por áreas de conocimiento, planificada sobre la base de las necesidades de los estudiantes. El hermetismo del currículum da lugar al

trabajo de aprendizajes aislados y fragmentarios que no reflejan la realidad fuera del centro, pudiéndose ello convertir en otro factor de riesgo por la falta de sentido, reconocimiento y motivación que pueden generar en un conjunto de estudiantes. La falta de participación de familias y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo señala la idea de que nos encontramos ante un tipo de currículo como producto donde la educación se entiende como el aprendizaje de contenidos instrumentales de manera lineal, que no son beneficiosos por sí mismos ni permiten tratar otros contenidos ni tomar en consideración el contexto de los estudiantes y sus características personales (Kelly, 2004).

Esto se relaciona con lo observado a nivel micro. En este, los estudiantes perciben falta de relación entre los contenidos en el aula y lo que los estudiantes experimentan en su vida cotidiana. De esta manera el currículum se convierte en un factor de riesgo al ofrecer contenidos limitados a los aprendizajes académicos, trabajados de forma fragmentada, separados de la realidad y sin tener en cuenta las motivaciones de los estudiantes (González, 2015; Taylor y Parsons, 2012). Como señala Bolívar (2012) es notable la dificultad que conlleva diseñar y desarrollar un aprendizaje de calidad y contextualizado, la realización, de ese modo, de actividades que fomenten el razonamiento, la reflexión y la comprensión, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo. Ello no es posible a menos que se desarrollen contenidos motivadores, relacionados con las experiencias vitales de los estudiantes, contando para ello con los medios, recursos y tiempos suficientes.

En este mismo nivel, a pesar de los elementos que permiten imaginar cambios en los modelos tradicionales de enseñanza, se observa que priman elementos propios de un proceso de enseñanza uniforme y directivo, pensado para un alumno medio que, en realidad no existe. En ese modo pedagógico en el que prima el control del aula y la fragmentación del conocimiento básicamente por el profesorado, sigue perpetuándose un esquema tradicional de la enseñanza y el aprendizaje basado en la transmisión y reproducción, en lugar del que sería deseable y por el que aboga el pensamiento actual. La construcción personal y colegiada del conocimiento, sostenida en otros roles docentes

y estudiantiles más activos, interactivos y recíprocos, es el que habría de constituir el foco de las dinámicas y contenidos de la renovación pedagógica que hoy se necesita. Implica una redistribución de la responsabilidad de unos y otros por el aprendizaje, el uso de nuevos métodos, alternativos a las tradiciones, poner en cuestión la hegemonía del libro de texto que se mantiene como el recurso indispensable, y una reconstrucción de los contenidos y las actividades didácticas que conecten de manera estrecha con la vida y el papel más activo del alumnado. Será de ese como podrá responderse más adecuadamente a las diversidades de las aulas.

En ausencia de esas características pedagógicas, el éxito o el fracaso de una buena parte del alumnado dependerá más de lo que cada uno aporta a su propia formación y no tanto, como también sería conveniente, de los que los centros y el profesorado hace para potenciar sus posibilidades y, cuando sea menester, compensar y afrontar sus dificultades.

De hecho, uno de los aspectos más destacables en la investigación llevada a cabo es el relativo a que persiste una falta de atención a la diversidad en el aula, tanto en la planificación como en su desarrollo, emergiendo como un factor de riesgo para todos los estudiantes y, en especial, para aquellos cuyas características personales, familiares y sociales se encuentren en una situación de vulnerabilidad de partida. Se trata de una cuestión compleja ya que intervienen diferentes factores como la formación inicial y continua de los docentes, la actitud de docentes y administradores, los recursos disponibles en el centro, la colaboración docente y políticas de intervención o los programas de atención a la diversidad (Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017; Zagona, Kurth y MacFarland, 2017).

Al igual que muestran otras investigaciones, las chicas presentan una actitud, predisposición y motivación más favorables hacia los procesos escolares que los chicos. Una predisposición positiva hacia la escuela no se traduce en un rendimiento alto o favorable en las asignaturas, aunque se observan porcentajes positivos en cuanto a la baja repetición y la alta promoción en la ESO de las chicas, cómo se ha mostrado en el capítulo uno, esto es, no se puede afirmar que el sexo suponga un factor de riesgo escolar en sí

mismo, sino que debe entenderse desde una perspectiva más amplia teniendo en cuenta la relación de elementos que influyen en la construcción del social del género.

Tanto el profesorado como alumnado, en sus sistemas de atribución, ponen el foco sobre el estudiante, su esfuerzo, su empeño y voluntad, considerándolo como el factor más influyente en la explicación del éxito/fracaso escolar. El alto nivel de atribución al esfuerzo se relaciona con altos niveles de ansiedad (Lagos et al. 2016) que puede intuirse al observar las aportaciones de los estudiantes al *focus group* como se ha observado anteriormente. Este es un aspecto que hay que tener en cuenta a la hora de planificar y desarrollar en la acción el currículum escolar, pero también en el tipo de discurso que envuelve, explica y avala las prácticas pedagógicas. Al alumnado le corresponden, sin duda, responsabilidades insoslayables, pero no son menos las del profesorado, los centros y otros agentes educativos y sociales.

En general, se observa una cierta relación entre las perspectivas de los sujetos apreciadas y otras evidencias que han surgido al analizar las programaciones didácticas de los departamentos. El resultado sobre el modelo de enseñanza percibido por los estudiantes remite, en efecto, a un currículum fragmentado que se desprende del análisis de las programaciones, donde el profesor se centra en una práctica dirigida, basada en contenidos instrumentales y en un trabajo individualizado. La práctica dirigida, basada en una enseñanza tradicional, con una falta de atención a las necesidades y preferencias de los estudiantes, guarda relación con la participación y relación entre los diferentes actores -profesores, estudiantes, familias. Los factores de riesgo educativo, pero también sociales, no son aspectos aislados, sino que se relacionan y se refuerzan entre ellos. Es necesario desarrollar cambios en los diferentes niveles micro – aula –, meso – relaciones escolares – y macro – contexto sociocultural y políticas- para minimizar los riesgos de fracaso escolar en los centros a través de procesos de cambio que involucren a los actores implicados a la vez que les se les dota de los recursos para promover el propio cambio adaptándose a las necesidades de las comunidades en las que se insertan los sujetos: barrios, ciudades, naciones y como parte de una sociedad mundial. Si bien es difícil conformar soluciones integrales para problemas complejos, el desarrollo de comunidades de aprendizaje puede

suponer un punto de partida que aglutine y configure los diferentes elementos que permitan el desarrollo de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe formular ciertas propuestas que podrían contribuir a aminorar los factores de riesgo y fracaso escolar y, por el contrario, potenciar aquellos que puedan facilitar el éxito y la inclusión.

- La formación inicial y continua debe focalizarse en torno a la debida consideración y respuestas a las diversidades crecientes que conforman las aulas hoy en día. Las diferencias del alumnado, atendiendo a sus intereses, hábitos y capacidades, familia y clase social, condición étnica, sexo, lengua de origen, cultura y creencias, es uno de los desafíos más retador en la actualidad y el futuro previsible. La filosofía que se encuentra en la base de una educación de calidad e inclusiva se basa en adecuar el proceso de aprendizaje a las características y capacidades personales de cada estudiante. Atender a la diversidad teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes por aula, requiere estrategias de enseñanza que contemplen el desarrollo de contenidos integrados y el trabajo en colaboración. El profesorado debe desarrollar un nivel competencia adecuado sobre el diseño y la planificación de actividades basadas en proyectos, en la cooperación, en la construcción de experiencias conjuntas, que permita a los estudiantes trabajar contenidos integrados provenientes de diferentes ramas del conocimiento.
- Se deben establecer dinámicas de trabajo compartido entre docentes y entre estos y el equipo directivo, que permitan la planificación conjunta y consensuada de los documentos sobre la organización escolar y las prácticas pedagógicas. Este trabajo debe desarrollarse en torno a los problemas y cuestiones que surgen al analizar y reflexionar sobre la práctica y la experiencia docente y con la vista puesta en alcanzar una educación de calidad para todos los estudiantes atendiendo a sus capacidades y reforzando las que sean necesarias. Para conseguir un funcionamiento apropiado de estas dinámicas se deben habilitar espacios adecuados para el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente en el

centro escolar, proveyendo las condiciones laborales y los apoyos que son convenientes para ello.

- Los centros escolares deben establecer canales de participación con la comunidad centro de manera que el currículum escolar se edifique teniendo en cuenta la pluralidad de sensibilidades de las familias llegando incluso, en aspectos puntuales, a un consenso sobre contenidos sobre los que se pueda albergar dudas en la forma de presentarlos y trabajarlos. De la misma forma, a nivel de aula, los estudiantes deben participar en procesos de elección y consenso sobre aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El establecimiento de relaciones cercanas y positivas necesita un conjunto de valores y principios que ofrezcan una visión de conjunto del sentido que se da al proceso de aprendizaje y socialización. Es imprescindible un mayor encuentro y concertación entre familias, estudiantes y profesorado, haciendo posible una reflexión sobre cuáles son los valores morales y éticos que van a permitir un desarrollo adecuado de los estudiantes en su paso por el centro partiendo de las ideas y planteamientos que busquen la construcción de una comunidad tolerante, equitativa, de justicia social y sostenible con el medio social y natural que la rodea.

2 Limitaciones y líneas de investigación

En este apartado se muestran en un primer apartado las limitaciones con encontradas en el transcurso de la investigación y, en segundo lugar, las posibles líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo de investigación.

2.1. Limitaciones del proyecto

Durante el transcurso de la investigación no se encontró ningún impedimento que hubiese puesto en peligro la integridad del proyecto y no hubiese permitido alcanzar el propósito principal. No obstante, se han ido encontrado limitaciones que han podido influir de alguna manera en los resultados alcanzados.

En primer lugar, cabe destacar la dificultad para establecer un indicador sobre el nivel socioeconómico y cultural. Dada la complejidad del tema, se tuvo que pedir ayuda a personal de la Inspección Educativa en Albacete, que es conocedor, de primera mano, de una buena parte de la realidad de los centros. No obstante, para ajustar la elección de las muestras y casos, también hubo que recurrir a otros e informadores que conocían por dentro la realidad escolar y social de los IES y, de ese modo, contrastar mejor los datos requeridos. Hemos de agradecer la buena disposición de unos y otros, por más que no hayan sido menores las dificultades encontradas a la hora de recabar toda la información deseada.

La baja participación por parte del profesorado supuso otra de las limitaciones a destacar. Se tuvo que ampliar la muestra de centros a un número suficiente que permitiera un análisis válido de los datos.

La complejidad de entrevistar a grupos focales con profesores y estudiantes y la falta de experiencia del entrevistador originó descuidos y omisiones propios de una práctica novel que, aunque sin comprometer la integridad de la investigación, tuvo influencia en la recogida de datos valiosos. Entrevistar a personas o grupos de personas para obtener información sobre su visión de la realidad es una tarea complicada, un oficio con sus particularidades que, como indica Kvale (2011), se aprende practicando.

2.2. Posibles líneas de investigación

La investigación se proponía profundizar en la comprensión de la construcción del éxito/fracaso escolar a través de un estudio de caso múltiple dentro de los institutos de secundaria poniendo el foco en lo que ocurre dentro del aula entre profesores, estudiantes y la práctica pedagógica, en las relaciones docentes y con otros actores que se mantienen en el centro y las programaciones didácticas de departamento, teniendo en cuenta variables que suelen arrojar diferencias considerables como el sexo, el curso escolar, la repetición de curso, en el caso de los estudiantes, y el nivel socioeconómico y cultural, en el caso de estudiantes y profesores.

La construcción del éxito/fracaso escolar es un fenómeno complejo, que depende de diferentes elementos interrelacionados, que cambian con el tiempo, donde se produce una influencia recíproca siendo imposible detectar un patrón general para cualquier estudiante que fracase o tenga éxito en su paso por el centro. Una situación de riesgo escolar se origina y se experimenta de manera diferente teniendo en cuenta variables como en las que hemos puesto el foco entre otras. Por ello el estudio de caso se presenta como un método de investigación necesario si se quiere comprender la situación particular de un centro escolar, así como de los diferentes actores. Futuras investigaciones pueden ir en la línea de obtener las voces de los actores implicados, esto es, de indagar sobre las percepciones, ideas y sentimientos de los estudiantes, profesores y familiares mediante entrevistas personales o grupos focales a través de un enfoque biográfico-narrativo. Un aspecto importante se relaciona con la atribución de logro, las expectativas de los estudiantes, la motivación y el autoconcepto. La formación del individuo no sólo se remite al desarrollo de capacidades y adquisición de conocimiento sino a la búsqueda de un equilibrio psicológico y físico saludable. La responsabilidad y las expectativas puestas en el estudiante por la sociedad pueden desbordar las capacidades de respuesta de estos generando situaciones de desequilibrio emocional. Es necesario continuar investigando la relación entre atribución del éxito/fracaso escolar y la relación con otras variables, aspectos y estados emocionales de los estudiantes como la ansiedad y el estrés.

Es necesario continuar indagando sobre las relaciones de trabajo de docentes y equipos directivos y la manera en la que influyen en el rendimiento de los estudiantes. El estudio de caso a través de un enfoque etnográfico permite acercarse a la realidad y comprender los aspectos culturales y procesos de relación específicos. En esta línea es interesante el desarrollo de propuestas de Investigación-Acción donde se pongan en marcha procesos de trabajo colaborativo y de liderazgo compartido mediante el desarrollo de comunidades de aprendizaje donde se incluya la participación activa de las familias.

Los estudios sobre el currículo escolar deben indagar sobre las posibilidades de un currículo basado en proyectos cooperativos e individuales, resolución de problemas a través del trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias globales, que pongan en

marcha distintos tipos de capacidades y conocimientos para alcanzar los aprendizajes y que se adapte a las necesidades, motivaciones, intereses, capacidades y contexto social de los estudiantes. Para ello es necesario poner en marcha procesos de construcción del currículo desde los centros escolares y teniendo en cuenta el desarrollo integral de todo el alumnado, donde intervengan los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza de cada centro.

REFERENCIAS

- Aasebø, T. S., Midtsundstad, J. H. y Willbergh, I. (2015). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture? *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 273 – 290.
- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421 – 455.
- Aguilera, J., Castillo, A. y García, J. (2007). Percepción De Los Roles Docente-Estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53 - 76.
- Alexander, H. (2014). Traditions of Inquiry in Education: Engaging the Paradigms of Educational Research. En A. D. Reid, E. P. Hart y M. A. Peters (Eds.), *A companion to research in Education* (pp. 13 - 26). London: Springer.
- Iguacil-deNicolas, M. y Pañellas-Valls, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 111 - 128.
- Almeida, M. S. y Albert, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2). Recuperado de <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209 – 242). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, O., Campo, A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56 - 62.

- Amadio, M, Opertti, R, y Tedesco, J.C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas Documentos de Trabajo ERF, No. 9*. París: UNESCO, Paris.
- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z. M., Ahmad, A. R. y Hutkermi (2014). Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(10), 1886 – 1892. Recuperado de [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr21\(10\)14/29.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr21(10)14/29.pdf)
- Antelm, A. Cacheiro-González, M^a L. y Gil-López, A. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471 – 489. doi:10.5294/edu.2015.18.3.6
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1 – 34.
- Apple, M. (2008/1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Aragón, A., Penfold, A. y Sierra, M. (2014). The impact of the LOMCE. *REIDOCREA*, 3, 78 – 81.
- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185 – 209.
- Arjona, M. L. (2010). Importancia y elementos de la unidad didáctica. *Hekademos*, 7, 5 – 22.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227 – 245.
- Arregi, A., Martínez, P. A., Sainz, A. y Ugarriza, J. R. (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. ISEI-IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87 – 104.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94 – 103.
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J. C., Morán, H. y Barca, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria. *INFAD. Revista de Psicología*, 2, 197 – 218.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a01.html>
- Barnett, K. y McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in senior executive leadership teams. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(6), 653 – 671.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7). Recuperado de <http://rieoei.org/1847.htm>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª Ed.). Pearson: Colombia.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 101 – 131.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Blanden, J. (2014). Inequality restricts opportunities. *Journal for a Progressive Economy*, 2, 49 – 54.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. y Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, Smith (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Research Report No. 637*. Bristol: University of Bristol.

- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68 – 72.
- Bolívar, A. (1999). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253 – 274.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/issue/view/3081>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9 – 45.
- Bolívar, A. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81 – 88.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147 – 175.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23 – 27.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69 - 87.

- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51 – 78.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15 – 60.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A. y Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusión*. Bristol: CSIE.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 53 - 60.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513 – 531.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3 - 38). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Buendía, L., Colás, B. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buli-Holmberg, J. y Jeyaprabhan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119 - 134.
- Cabero-Almenara, J. y Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(4), 375 - 392.

- Cabrera, L., Martínez, J. S., Cabrera, B., Pérez, C. N., García, S. y Barrera, M^a C. (2009). *Informe de la Investigación: Clase, Género, Familia y Logro Educativo*. Instituto de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de La Laguna.
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2014). *Concentración de alumnado inmigrante y resultados educativos. Un análisis aplicado a países de la Europa meridional*. Comunicación presentada a las XXIII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Valencia. 3-4 de julio. Disponible en <http://2014.economicsofeducation.com/user/pdfs sesiones/111.pdf>
- 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*, 225 – 256.
- Camacho, J. (2014). Exclusión social. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 7, 208 – 214.
- Cantó, O. y Ayala, L. (2014). *Políticas públicas para reducir la pobreza infantil en España: análisis de impacto*. Madrid: UNICEF.
- Cantón, I. y García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Carr, W, y Kemmnis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carsley, N., Heath, C., Gomez-Garibello, D. y Mills, D. (2017). The Importance of Mindfulness in Explaining the Relationship Between Adolescents' Anxiety and Dropout Intentions. *School Mental Health*, 9(1), 78 – 86.
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191 – 223.

- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75 – 81.
- Castro, M. y Vilà, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 24 – 39.
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144 – 148.
- Cerezo, M^a T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97 – 112. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Chaparro, A. A. González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53 – 68. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774/1314>
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526 – 541. DOI: 10.1080/13603116.2012.689864
- Cockburn, L., Hashemi, G., Noumi, C., Ritchie, A. y Skead, K. (2017). Realizing the educational right of children with disabilities: an overview of inclusive education in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 8(6). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133086.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.}

- Contreras, Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 88 – 103.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *PRELAC*, 3, 6 – 27. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Colmenero, M^a J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2014a). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Educación, formación, juventud y deporte*. Bélgica: Dirección General de Comunicación.
- Comisión Europea (2014b). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2015). *Education and Training. Monitor 2015*. Bélgica: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Connell, R. W., Ashenden, D., Kessler, S. y Dowsett, G. (1982/1987). *Making the difference. Schools, families and social division*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Consejo Económico y Social (2013). *Plan Estratégico del UNICEF para 2014-2017. Realización de los derechos de todos los niños, especialmente de los más desfavorecidos*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/2013-21-UNICEF_Strategic_Plan-ODS-Spanish.pdf
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuite, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de

Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83 - 96.

- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200007
- Cough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 176 – 202.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel Educación.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7 – 26.
- De Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331 – 353.
- De Hann, A. (1999). Livelihoods and poverty: The role of migration - a critical review of the migration literature. *The Journal of Development Studies*, 36(2), 1 – 47.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444 – 449.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista interamericana de Psicología*, 38(2), 217 - 224.
- Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M. y Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16(26), 31 – 37.
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J. M, Castejón, J. L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67 – 84.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chiung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, Z. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Díaz C., Solar, M. I., Soto, V. y Conejeros M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1 – 30.
- Díez, M. C. (2009). *Las habilidades sociales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Estudios psicométrico y comparativo*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23 - 38.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80(28.3), 105 – 117.
- DiMaria, F. (2006). Keeping Our Engaged, At Risk Kids in College. *The Education Digest*, 72(2), 52 – 57.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97 – 118.
- Domingo, J. y Martos, J. M. (2016). Análisis del Discurso Político en España sobre el Fracaso Escolar en Twitter. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(70). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2357/1790>

- Dulzaides, M. E. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning*. Bruxelles: OECD.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Elboj, C. y Olivier, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91 – 103.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Emler, N., Ohama, J. y Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of de teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26 - 37.
- Ernst, C. y Rogers, M. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305 – 322.
- Escabosa, T., Pérez, J. C. y Santaflorientina, L. (2013). Dudas sobre la LOMCE, *Fórum Aragón*, 7, 21.
- Escudero, J., Delfín, L. A. y Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 1, 7 – 10.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19 – 41.

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7 – 31.
- Escudero, J. M. (Coor.)(2013a). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM Editor.
- Escudero, J. M. (2013b). Lo que la LOMCE dice, y lo que silencia. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 399 – 400.
- Escudero, J. M. y González, M^a T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coor.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 16 – 69). Murcia: DM Editor.
- Escudero, J. M., González, M^a T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41 – 64.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85 – 105.
- 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*, 174 – 193.
- Espinoza, O. Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1 – 16.
- Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarria, C. G., Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49 – 64.
- Fanjul, G., Pérez, J. y Segovia, M. (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*. Madrid: UNICEF.

- Fernández, C. (2013). Rendimiento escolar y contexto escolar en Educación Primaria. Tesis de Master. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuaderno de pesquisa*, 41(144), 732 – 751.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fernández, I., Aguilar, M^a V., Mateos, C. J. y Martínez, M^a C. (2008) Relación entre la calidad del desayuno y el rendimiento académico en adolescentes de Guadalajara (Castilla – La Mancha). *Nutrición Hospitalaria*, 23(4), 383 – 387.
- Fernández-Macías, E., Antón, J., Braña, F. J. y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150 –164.
- Finn, J. y Rock, D. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221 – 234.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Francesc, P. (2012). Deconstruyendo los puentes de pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139 – 171.
- Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1). Recuperado de http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v06n01a04/7393
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar. Un modelo para analizar variables que influyen en el fracaso escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(2), 151 – 167.
- Fung, Y., Mei-tai, R. y Sun-keung, N. (2007). Developmental patterns of school students' motivational- and cognitive-metacognitive competencies. *Educational Studies*, 33(1), 81 – 98.

- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en Organización Escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73 – 95.
- Gairín, J., Muñoz, J. L. y Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV(4), 620 - 634.
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art1_lg.pdf
- García, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 137 – 146.
- Ghaith, G. y Kassim, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487 – 496.
- Gayán, M. (2013). El liderazgo escolar según la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 20.
- Ghazvinia, S. y Khajepour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1040 – 1045.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giró, J. y Cabello, S. (2014). Las familias se suben a la “Marea Verde”. El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas. *RASE. Revistas de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 627 – 643.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79 – 92.
- Gil, D. (1994). El currículo de ciencias en la educación secundaria obligatoria: ¿área o disciplinas? ¡Ni lo uno ni lo otro sino todo lo contrario! *Infancia y Aprendizaje*, 65, 19 - 30.

- Gil, F., Alcover, C., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38 – 47.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227 – 247.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61 – 84.
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215 – 239.
- González, M^a T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167 – 182.
- González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M. T. González (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25 – 40). Madrid: Pearson Educación.
- González, M^a T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319 – 344.
- González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1 – 15.
- González, M^a T. (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(20). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- González, M^a T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10 – 31.
- González, M^a T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5 - 27.

- González, M^a T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART10.pdf>
- González, M^a T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: Algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 7 - 27.
- González, M^a. T. y Cutanda, M^a T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9 – 24.
- González-Bueno, G. y Bello, A. (2014). *La Infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11 – 24.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12(4), 548 – 556.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362 – 368.
- Grant, L., Stronge, J. y Xu, X. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness: Analyses of award-winning teachers in the United States and China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 251 – 276.
- Griffith, S. (2006). Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación. *PRELAC*, 3, 74 – 83.

- Grundiza, S. y López, C. (2013). *Intergenerational transmission of disadvantage statistics. Is the likelihood of poverty inherited?* Statistics in focus 27/2013. Eurostat. Statistic Explained. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Intergenerational_transmission_of_disadvantage_statistics
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 23(4), 499 - 514.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente. Santiago de Chile.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's *Schoolteacher: A sociological study*. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143 – 154.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making a Difference*, Australia: Allen & Unwin.
- Hernández, M. y Prieto, J. L. (2000). Un currículo para el estudio de la Historia de la Ciencia en Secundaria (la experiencia del seminario Orotava de Historia de la Ciencia). *Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 105 – 112.
- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 25 – 46.
- Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art12.pdf>
- Herzog, B. (2011). EXCLUSIÓN DISCURSIVA Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607 – 626.
- Hiatt-Michael, D. (2001). Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform. *The School Community Journal*, 11(2), 113 – 127
- Hodgson, A. (1999). Analysing Education and Training Policies for Tackling Social Exclusion. En A. Hayton (Ed.), *Tackling Disaffection and Social Exclusion* (pp. 11 – 32). London: Kogan Page Limited.
- Holmes, V. y Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449 – 463.
- Hord, S. (1997/2003). *Professional Learning Communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horn, L. y Carroll, C. (1997). *Confronting the Odds: Students At Risk and the Pipeline to Higher Education*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116/143>
- Horn, L. J., Chen, X., y Adelman, C. (1998). *Toward resiliency: At-risk students who make it to college*. Washington D.C: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Huberman, M. (1996). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Quaderns Digitals/Curriculum*. Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html

- Huete, A., Sola, A. y Lara, P. (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación*. Madrid: Fundación Barclays.
- Hughes, J., Cao, Q., West, S. Smith, P. y Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology, 65*, 11 - 27. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.06.003
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Hernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M^a C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 57 – 68. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a05.pdf>
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 27*(2), 381 – 388.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos, 28*, 193 – 204.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos, 34*(1), 173 – 186.
- Jiménez, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado, *Revista de Educación, 359*, 232 – 259.

- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11 – 49.
- Juárez, M. y Renés, V. (1994). Población, estructura y desigualdad social. En M. Juárez (Dir.) *V Informe Sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2004* (pp. 145 – 414). Madrid: Fundación Foessa.
- Katz, M. (2013). *A Qualitative Exploration of the Perceptions of a Special Education Professional Learning Community*. Dissertation Proposal for the Degree of Doctor of Education. Northcentral University.
- Kaufman, P., Bradbury, D. y Owings, J. (1992). *Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226 - 257.
- Keddie, A. (2006). Pedagogies and critical reflection: key understandings for transformative gender justice. *Gender and Education*, 18(1), 99 – 114.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum. Theory and practice* (5º Edición). Gran Bretaña: SAGE Publications.
- Kit, I. (Coord.) (2011). *Informe Nacional. La situación de inclusión y exclusión educativa. República de Honduras*. Honduras: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/honduras/Informe_nacional_situacion_inclusion_exclusion_educativa_honduras.pdf
- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández. (Coords.), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*, (pp. 25 – 50). Madrid: Alianza.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3). Recuperado

de

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2011.654332?src=recsys>

- Kruse, S., Louis, K. y Bryk, A. (1994). An Emerging Framework for Analyzing School-based Professional Community. En Louis, K. y Kruse, S., *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, (Capítulo 2-2). Madison: Corwin Press.
- Kuyini, A. y Mangope, B. (2011). Student Teacher's attitudes and Concerns about Inclusive Education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20 – 37.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lagos, N., Inglés, C., Ossa, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M. y García-Fernández, J. M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *Psicología desde el Caribe*, 33(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21346963003.pdf>
- Lee, J., Zhang, Z. y Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820 – 830.
- Leko, M. y Brownell, M. (2009). Crafting Quality Professional Development for Special Educators. What School Leaders Should Know. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 64 – 70.
- Levine, T. y Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, 389 – 398.
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325 – 340.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. y Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del

- Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(8). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275020546008/>
- Lomos, C., Hofman, R. y Bosker, R. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722 – 731.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167 – 179.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 9 – 28.
- López, V. (2012). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. Chile: Ministerio de Educación. Proyecto FONIDE N°: 11130. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/semina3.pdf
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71 – 92.
- López-González, E., Tourón, J. y Tejedor, F. J. (2012). Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón*, 64(2), 111 – 126.
- Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283764&orden=113289&info=link>

- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757 – 798.
- Louis, K. y Marks, H. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532 – 575.
- Louws, M., van Veen, K., Meirink, J. A. y van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487 – 504.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43 – 66.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344 – 347.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139 – 153.
- Luis, O. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133 – 158.
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En Martínez, J. L., Pérez, C., McLaren, N. y Quereda, L., *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519 – 530), Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Makoelle, T. M. (2014). Exploring Factors Contributing to School Improvement in South African Secondary Schools in the Free State Province. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1), 119 - 130.

- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Documento de trabajo 11/2003.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández. (Coords.), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*, (pp. 51 – 57). Madrid: Alianza.
- Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(118).
- Marley, D. (2010). *Teacher perceptions of professional learning communities: Communities that practice continuous learning within Christian Schools*. Tesis de doctorado. College of Education. Columbia International University. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/851707934>
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113 – 151. Recuperado de http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/a10_0043-premaq.pdf
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41 – 50.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45 – 49.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56 – 85.

- Martínez, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. En M. Puellas (Coor.), *El Fracaso Escolar en el estado de las autonomías*, (pp. 79 - 110). Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15 – 19.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165 – 193.
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299 - 324.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127 – 146.
- Manzanares, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Presentación. Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 14 – 20.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª Ed.). Madrid: Pearson.
- Mediavilla, D. (2012). *El maestro novel. El papel de la formación inicial y continua en la construcción profesional*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.
- Medina, A. y Gómez, R. Mª (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 91 – 113.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales. Técnicas de Investigación Cualitativa*. Documento de Trabajo Nº 3. Chile: CIDE.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119 – 145.

- Meng, L., Muñoz, M. A. y Wu, W. (2016). Teachers' perceptions of effective teaching: a theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, 36(3), 461 – 480.
- Mills, M., Goos, M., Keddie, A., Honan, E., Pendergast, D., Gilbert, R., Nichols, K., Renshaw, P. y Wright, T. (2009). Productive Pedagogies: A Redefined Methodology for Analysing Quality Teacher Practice. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 67 – 87,
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación (2011). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016a). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (2017). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al->

ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html

- Miñana, C. y Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En Restrepo, D.I., (Ed.), *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas* (pp. 285-321), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montero, A. (2013). La LOMCE, un análisis descriptivo. En C. Marchena (Dir.), *La LOMCE. Claves para el profesorado*, (pp. 7 – 58). Madrid: Anaya.
- Montilla, M. V.; Cruz, C. y Martín, A. (2011). Dos pilares indispensables para afrontar el fracaso escolar actual: familias y centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología*, 1(5), 623 – 632.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación, número extraordinario*, 171 – 190.
- Morais, A., Neves, I. y Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence. A sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21, 415 – 437.
- Munns, G. (2007). A sense of wonder: Pedagogies to engage students who live in poverty. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 301 – 315.
- Muñoz, C. y Correa, C. (2012). *Burnout* docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226 – 242.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11 – 24.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375 – 399.

- Murillo, F. y Hernández, R. (2013). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666733/RIEJS_3_2_2.pdf?sequence=1
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55 – 62.
- Navarro, M., Ortega, M. & Martínez, L. (2009). Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 66 - 88.
- Nieto, S. y Ramos, R. (2011). *¿La sobreeducación de los padres afecta al rendimiento académico de sus hijos?* Universidad de Barcelona. Institut de Recerca en Economia Aplicada Regional i Pública. Documento de trabajo 2011/04. Disponible en http://www.ub.edu/irea/working_papers/2011/201104.pdf
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. EE. UU.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OCDE (2011). *PISA in focus*, 1. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- OCDE (2013a). *PISA in focus*, 24. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n°24%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%2024%20(esp).pdf)
- OCDE (2013b). *Leadership for 21st Century Learning*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OCDE (2014). *Política educativa en perspectiva. España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/09/20140911-ocde-lomce/educacion-perspectiva-espana.pdf>

- Oneke, R. y Swain, K. (2014). Teachers' perceptions of students with special education needs in Cameroon secondary schools. *International Journal os Special Education*, 29(3), 101 – 110.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003 (18 págs.).
- Ortiz, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discurso sobre la concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1 – 10.
- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Panzavolta, S. y Laici, Ch (2017). Active Learning and ICT in Upper Secondary School: A Possible Answer to Early School Leaving. En G. Vincenti, A. Bucciero, M. Helfert y M. Glowatz (Eds.), *E-Learning, E-Education and Online Training* (pp. 19 – 27). Switzerland: Springer.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84 - 97.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15 – 29.
- Pérez, M. y Quijano, R. (2010). La cultura escolar en los centros de secundaria: implicaciones del profesorado. *EDETANIA*, 38, 57 – 72.
- Pérez, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39 – 69.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (2ª Edición). Madrid: Morata.

- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*. Disponible en <http://revistas.um.es/redu/issue/view/3081>
- Pintor, M., González, P. y Gil, S. (2005). La motivación en Secundaria. Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación, 16*(1), 339 – 352.
- Plowden Committee (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae, 2*(2), 19 – 37.
- Pring, R. (2014). Traditions of Inquiry: Should we talk odd Different Paradigms After All. En A. D. Reid, E. P. Hart y M. A. Peters (Eds.), *A companion to research in Education* (pp. 27 - 30). London: Springer.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society, 19*(2), 221 – 237.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 12*(2), 248 – 252.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L. y Kalambouka, A. (2007). *Education and poverty. A critical review of theory, policy and practice*. Manchester: Joseph Rowntree Foundation. Recuperado de www.jrf.org.uk/bookshop/
- Ramos, C. y Huete, A. (2016). La Educación Inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prismasocial, 16*, 252 – 277.
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal, 38*(1), 103 – 124.
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M. y Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 19*(9). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. «BOE» núm. 3, de 03/01/2015. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

Red Eurydice (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/es_ES/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC3110651

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437 – 457.

Rigo, E. y Roselló, R. (1991). La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros. *Educació i cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 9, 215 – 226.

Río, M. A. (2013). Entre las ausencias y las rupturas escolares: condicionantes de las intervenciones frente al absentismo y sus efectos sobre las dinámicas de aulas y centros. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 186 – 204.

Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., and Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South'. *Children and Youth Services Review*, 73, 37 – 46.

Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117 – 128.

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31 - 62.

Rocconi, L. (2011). The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College. *Research in Higher Education*, 52, 178 – 193.

- Rodolfo, G. (2009). *Exclusión y lenguaje. Formas de discriminación discursiva en la escuela*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1), 71-98.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59 – 78.
- Rodríguez, B., Martínez, R. y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79 – 98.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(21). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/eppa.v22n21.2014>
- Rosenthal, R. y Jacobson, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from Education among 14-16-year olds*. Research Report No DCSF-RR178. National Centre for Social Research. Disponible en: <http://natcen.ac.uk/media/22102/ddisengagement-education-among-14-16.pdf>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81 – 113.
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A. y Pianta, R. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer

- relatedness, autonomy support and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95 – 103.
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. *Sociology of Education*, 64, 48 – 63.
- Sánchez, A. (2007). *Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español*. XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://www.ieb.ub.edu/aplicacio/fitxers/184090ACT264.pdf>
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo - cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto, monográfico*, 11 - 30.
- Sánchez, B., Colón, Y., y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619 - 628.
- Sancho, C y Grau, R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1 – 24.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357 – 387.
- Santos, M., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación*, 23, 43 – 62.
- Sanz, R. y Hernando, I. (2017). Análisis de la percepción de los comportamientos del profesorado de educación secundaria. Una visión de los docentes de la Comunidad Valenciana. *Edetanía*, 50, 107 – 126.
- Sanz de Acedo, M^a L., Ugarte, M^a D. y Lombreras, M^a V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493 – 499. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1094>

- Saura, G. y Luengo, J. (2015a). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría Educativa*, 27(2), 115 – 135.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015b). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135 – 148.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: the case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887 – 907.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad de La Plata.
- Schmit, S., Matthews, H., Smith, S. & Robbins, T. (2013). *Investing in Young Children: A FacSheet on Early Care and Education Participation, Access, and Quality*. New York: National Center for Children in Poverty; Washington, D. C.: Center for Law and Social Policy.
- Scott, C. (2015a). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación. París: UNESCO.
- Scott, C. (2015b). *El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación. París: UNESCO.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Social Development Papers Nº 1. Manila: Asian Development Bank. Recuperado de <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Serna, C. (2012). *Factores psicosociales en el riesgo de fracaso escolar: el contexto social en el rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Shernoff, E. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158 – 176.

- Sillins, H. Zarins, S. y Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3(1), 24 – 32.
- Silvestri, L. y Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes. Atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slavin, R., Karweit, N. y Madden, N. (1989). *Effective programs for Students at Risk*. United States: Allyn and Bacon.
- Smeyers, P. (2015). The Design(s) of Educational Research: Description and Interpretation. En A. D. Reid, E. P. Hart y M. A. Peters (Eds.), *A companion to research in Education* (67 – 76). London: Springer.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. y Lambert, M. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457 – 467.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª Ed.). Madrid: Morata.
- Standing, G. (2011). *The precariat*. London: Bloomsbury Academic.
- Stepney, C., Elias, M. y Epstein, Y. (2015). What's important to me. Identifying At-Risk and Resilient Students through Narrative Writing About Personal Values. *Journal of Character Education*, 11(2), 129 – 147.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221 – 258.
- Subirats, J. (2005) (Dir.). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documento de trabajo nº 4. Fundación BBVA. Recuperado de

http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf

- Suk, C., Forlin, C., y Mei, A. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161 – 179.
- Sukru, M., Bulut. O. y Gedik. S. (2016). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2016.1182937
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87 – 98.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Recuperado de <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/745/162>
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, 732 – 741.
- Tamassia, C. (2006). Estándares educacionales. ¡La pieza faltante! *PRELAC*, 3, 84 – 91.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo xxi. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 55, 31 – 47.
- Teixeira, M. R. (2010). *Estrés, coping y autoeficacia en profesores de Madeira*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz.
- Tezanos, J. F. (1999). Introducción. Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales* (pp. 11 – 54). Madrid: Editorial Sistema.
- Tezanos, F. (2002). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 35, 35 – 54. Recuperado de

http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/35/estudio2.pdf

Tierney, K. (1999). Toward a Critical Sociology of Risk. *Sociological Forum*, 14(2), 215 – 242.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: International Bureau of Education.

Thorngren, J., Downey, J. y Nelson, M. (2006). Promoting a Pro-College Culture with At-Risk Students: School Counselors' Perspectives. *Journal of School Counseling*, 4(11). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ901147>

Torres, R. M. (1995). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema? *Evaluación, aportes para la capacitación*, 1. Recuperado de <http://na-11-5.static.avantel.net.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/7.-%20REPETICIÓN%20ESCOLAR-%20FALLA%20DEL%20ALUMNO%20O%20FALLA%20DEL%20SISTEMA%20%20EVALUACIÓN.pdf>

Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 255 – 270.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944 – 956.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). 37/C4. 2014 – 2021. *Estrategia a plazo medio*. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>

- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015: achievements and challenges. París: UNESCO.
- Valdés, H. (2008). *SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31 – 45. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/download/245751/188941>
- Välijärvi, J. y Sahlberg, P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9, 385-389
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1992). La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en matemáticas y física y química de bachillerato. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 237 – 258.
- Vega, M. T. e Isidro, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789636.pdf>
- Visdómine-Lozano, J. y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729 – 751.
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71 – 82.

- Wahlstrom, K. y Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458 – 495.
- Weiner, (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experience. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3 – 25.
- Westheimer, J. (1999). Communities and Consequences: An Inquiry into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71 - 105.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461 – 481.
- Williamson, B. (2013). *The future of the Curriculum. School Knowledge in the digital age*. USA: MacArthur Foundation.
- Willms, J. D., y Friesen, S. (2012). *The Relationship between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in School Today? Research Series Report Number Two*. Toronto: Canadian Education Association.
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. First National Report*. Toronto: Canadian Education Association.
- Yamila, D. y Donolo, D. (2017). El valor de la utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario. *Psicodebate*, 1. Recuperado de https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/656/html_3
- Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.1>
- Zagona, A., Kurth, J. y MacFarland, S. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3) 1 – 16.

Zepeda, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358479>

ANEXOS

	Procura					Logra				
Plantear contenidos y actividades que no se reducen al libro de texto con la intención de enriquecer la formación y hacer más interesante la enseñanza para el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Tener en cuenta, al planificar el curso y las clases diarias, la diversidad económica, social, cultural y familiar del alumnado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Seleccionar bien los contenidos buscando la comprensión en lugar de dar mucha información que no llegue a ser bien entendida.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Crear y sostener un clima de aula donde se valore a todos los alumnos por igual y la no discriminación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Propiciar el trabajo cooperativo entre los estudiantes facilitando sus aprendizajes y el apoyo mutuo entre ellos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Atender a la diversidad de inteligencias, capacidades, intereses y motivaciones del alumnado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Combinar adecuadamente la explicación de contenidos y la participación activa del alumnado en el aprendizaje de los mismos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Un ritmo de desarrollo de las clases que haga posible la comprensión de las cuestiones o problemas tratados antes de pasar a otros nuevos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Que el alumnado reconozca, valore y respete las diferencias en el aula y, al tiempo, que se asuman derechos y deberes para una buena convivencia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Que haya normas de clases conocidas, asumidas y practicadas por todos haciendo posible un buen ambiente de aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Hacer que los estudiantes capten las relaciones de las tareas y contenidos que se trabajan con su vida cotidiana, intereses y temas sociales de actualidad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Relacionar los conceptos, temas o problemas de la asignatura para que el alumnado no vaya acumulando contenidos sin sentido.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Usar métodos de trabajo por proyectos para desarrollar habilidades complejas y una actitud indagadora por parte del alumnado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Desarrollar una enseñanza que promueva la comprensión, el razonamiento y la reflexión, la capacidad de argumentar, la solución de interrogantes y problemas con fundamento.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ser una figura cercana al alumnado, apoyando a quienes más lo necesitan fomentando el esfuerzo en el estudio.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y lograr, cuando es necesario, que precisen y corrijan en lo que sea menester.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Usar una variedad de tareas, metodologías y materiales para adaptarse al ritmo de comprensión y aprendizaje de la diversidad del alumnado en las aulas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Hacer interesantes y motivadores los contenidos y actividades	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Crear y sostener buenas relaciones del alumnado entre sí y con Vd. como docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
En ocasiones, establecer relaciones entre su asignatura y otras para que el alumnado adquiriera una visión más global.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Utilizar el trabajo cooperativo entre el alumnado como una forma de promover el apoyo mutuo y el sentido cívico de la solidaridad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Usar una variedad de actividades, metodologías, recursos y materiales didácticos en las clases (Internet, vídeos, etc.) facilitando el interés y el aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Prestar la atención que requieren los más rezagados para que no se queden definitivamente atrás.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Hacer participativas las clases estimulando el diálogo sobre los temas tratados con el alumnado, la formulación de preguntas por su parte, la discusión de diferentes puntos de vista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Atender, además de los aspectos cognitivos, los emocionales, los intereses y motivaciones de los estudiantes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Hacer un uso de las nuevas tecnologías que me mejore la adquisición de los contenidos y habilidades complejas de aprendizaje por parte del alumno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Segundo apartado

Ordene a continuación, por favor, de mayor a menor las siguientes afirmaciones sobre lo que, según su opinión, tiene una mayor influencia en el éxito y el fracaso escolar. Lo más influyente se situaría en el puesto 1 y lo que menos en el puesto 8.

	Número de orden
Lo que enseña el profesorado y cómo lo hace es un factor influyente en lo que aprenden o no los estudiantes y cómo lo aprenden.	
Lo que aprenden los estudiantes en los centros depende de su esfuerzo, dedicación al estudio y responsabilidad personal.	
Lo que aprenden los estudiantes depende de sus características y capacidades personales.	
Lo que aprenden los estudiantes depende del entorno familiar en el que viven.	
Lo que aprenden los alumnos depende de su grupo de iguales y el grupo de amigos con el que se relacionan.	
Lo que aprenden los alumnos depende del entorno o el barrio donde vive.	
La coordinación docente de los contenidos, metodologías y criterios de evaluación influye en el aprendizaje de los estudiantes.	

El equipo directivo de un centro influye en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado que asiste al mismo.	

Tercer apartado

Valore, por favor, su grado de acuerdo con los ítems siguientes relacionados con la forma de organizarse y trabajar en el centro. Para ello tenga en cuenta la siguiente escala: 1 – Nada de acuerdo, 2 – Poco de acuerdo, 3 – No lo tengo claro, 4 – Bastante de acuerdo, 5 – Muy de acuerdo, y marque con una cruz (X) lo que proceda.

La dirección organiza y participa en sesiones de trabajo con el profesorado destinadas a tratar temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, el análisis y la adopción de medidas conjuntas para la mejora de la educación en el centro.	1	2	3	4	5
El profesorado del centro tiene una idea clara y compartida sobre los valores, principios e ideas que dan sentido al proyecto educativo del IES y, en particular, a la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar.	1	2	3	4	5
La disponibilidad de tiempos y espacios son adecuados para la coordinación de la enseñanza entre el profesorado.	1	2	3	4	5
En el centro se tienen en cuenta, de manera efectiva y viable, las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
La dirección fomenta el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras por parte de los departamentos y el profesorado.	1	2	3	4	5
La elaboración y actualización del Proyecto Educativo del IES ha contado con la participación más o menos efectiva de: – el equipo directivo – el profesorado – el alumnado – las familias	1	2	3	4	5
Los tiempos y espacios disponibles se usan de manera efectiva para la coordinación docente.	1	2	3	4	5
La dirección del centro valora, reconoce y apoya el trabajo y el esfuerzo realizado por el profesorado.	1	2	3	4	5
Los Jefes de los departamentos del IES contribuyen de un modo efectivo a la planificación y coordinación docente, a la innovación educativa y la mejora de la enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
El trabajo docente en equipo y los resultados del mismo en materia de mejora educativa es valorado de manera positiva por parte del profesorado.	1	2	3	4	5
La gestión organizativa y pedagógica del IES es acorde con valores como la rigurosa formación intelectual rigurosa, el respeto mutuo entre las personas, la	1	2	3	4	5

democracia y participación, el ejercicio de derechos y deberes cívicos.	
Los profesores se sienten, en general, valorados, apoyados y reconocidos por los demás miembros del IES.	1 2 3 4 5
La dirección, gestión y gobierno del centro son tareas participativas, colegiadas en lo que procede y bien coordinadas.	1 2 3 4 5
El proyecto educativo del IES, los valores y principios que plantea y las finalidades que persigue son visibles en: – La organización, gestión y administración del centro 1 2 3 4 5 – El currículo y la enseñanza y aprendizaje 1 2 3 4 5 – La relación con y entre el alumnado 1 2 3 4 5 – La relación con las familias, tanto con el AMPA como con todas en general 1 2 3 4 5	
El profesorado valora y reconoce el trabajo y el esfuerzo del alumnado.	1 2 3 4 5
El gobierno y la gestión del centro propician el establecimiento de relaciones efectivas con las familias en orden a decidir y mejorar la formación del alumnado.	1 2 3 4 5
El profesorado comparte, reflexiona y toma conjuntamente decisiones sobre los procesos y resultados de la enseñanza: – Con los profesores del mismo departamentos 1 2 3 4 5 – Con profesores de distintos departamentos 1 2 3 4 5 – Con profesores del mismo curso 1 2 3 4 5	
Las decisiones que se toman en el centro sobre las programaciones didácticas, proyectos de innovación u otras actividades están basadas en datos concretos y experiencias probadas.	1 2 3 4 5
La dirección promueve condiciones y acuerdos efectivos sobre la formación continuada del profesorado en el centro.	1 2 3 4 5
Cuando el profesorado trabaja de manera coordinada y conjunta se analizan y discuten temas referidos a: – La planificación del currículo y la enseñanza (contenidos, objetivos o competencias, metodologías, materiales didácticos, evaluación...) 1 2 3 4 5 – El desarrollo en las aulas de la enseñanza-aprendizaje 1 2 3 4 5 – Las relaciones pedagógicas 1 2 3 4 5 – Los resultados de aprendizaje derivados de las evaluaciones 1 2 3 4 5	
El trabajo coordinado, en equipo, entre el profesorado ayuda a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 5
La dirección promueve y potencia la coordinación docente dentro de los departamentos y también entre los mismos.	1 2 3 4 5

En el centro existe un clima favorable a la renovación pedagógica, al desarrollo de nuevas experiencias educativas.	1	2	3	4	5
En el centro ocurren procesos de formación docente que contribuyen a la mejora de las ideas y las prácticas del profesorado.	1	2	3	4	5
En los últimos años se han desarrollado en el centro diversos proyectos de renovación de la enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5

Si desea hacer un comentario adicional, puede hacerlo a continuación:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo II. Cuestionarios para estudiantes

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS Y ALUMNOS DE ESO

Con este cuestionario pretendemos conocer tus opiniones sobre los estudios de Educación Secundaria Obligatoria que estás cursando este año. El objetivo es recabar datos para una investigación que permita contribuir a una mayor comprensión del aprendizaje y la enseñanza en la escuela.

Te agradeceríamos mucho que respondas a las distintas cuestiones de la forma en que se va indicando. El cuestionario es anónimo, puedes contestarlo con toda libertad. Muchas gracias por tu colaboración.

I. Datos de identificación

- 1 - Qué edad tienes: _____ años
- 2 - Eres: *Mujer* (☐)
 Hombre (☐)
- 3 - Eres: *Español* 0; *de otro país* 0 (*señala cuál:* _____)
- 4 - En tu casa, el principal idioma que se utiliza es: *El castellano* 0; *otro* 0 (*indica cuál:* _____)
- 5 - El nombre de tu Instituto: _____

II. Trayectoria escolar

- 5 - Marca con una cruz (X) el curso en el que actualmente estás: *1º de ESO* (☐); *2º de ESO* (☐); *3º de ESO* (☐); *4º de ESO* (☐); Un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (☐);
- 6 - ¿Has repetido curso alguna vez en Primaria? *No* (☐) , *Si* (☐) ¿Qué curso? _____
- 7 - ¿Has repetido curso alguna vez en la E.S.O.? *No* (☐) , *Si* (☐) ¿Qué curso? _____

III. Sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula

Valora, por favor, los ítems siguientes señalando con una cruz la puntuación que refleje mejor tu punto de vista. Para ello ten en cuenta la siguiente escala: 1 – Nada de acuerdo, 2 – Poco de acuerdo, 3 – No lo tengo claro, 4 – Bastante de acuerdo, 5 – Muy de acuerdo.

Los contenidos y las actividades de las clases son interesantes y motivadoras.	1	2	3	4	5
Al explicar y trabajar las asignaturas, se tiene en cuenta que los estudiantes somos diferentes en procedencia social y familiar, en conocimientos, capacidades, intereses y motivaciones.	1	2	3	4	5
En las clases se trabajan contenidos y actividades que no están en los	1	2	3	4	5

libros de texto y son más interesantes.					
Lo que estás aprendiendo en el Instituto es necesario para adquirir conocimientos y capacidades que te serán útiles en la vida.	1	2	3	4	5
Por lo general, hasta que no comprendemos bien los contenidos de un tema, no se pasa a explicar y trabajar otro nuevo.	1	2	3	4	5
Trabajar en grupo con otros compañeros o compañeras es algo que te ayuda mejor a aprender y a interesarte por el estudio.	1	2	3	4	5
La mayoría del profesorado trata de explicar los contenidos más importantes de las asignaturas para que los comprendamos bien, en lugar de dar mucha información que no se puede entender.	1	2	3	4	5
En las clases existe un clima en el que se respetan las diferencias de cada uno y al mismo tiempo se nos exige tener en cuenta los derechos de los demás para una buena convivencia.	1	2	3	4	5
En clase los estudiantes trabajamos en grupos y así aprendemos mejor ayudándonos unos a otros.	1	2	3	4	5
Con mucha frecuencia, los contenidos de las asignaturas se relacionan con cosas que tienen que ver con nuestra vida diaria, con temas que nos interesan, con problemas que están ocurriendo fuera de las aulas y del Instituto.	1	2	3	4	5
En las clases no solo se explican los contenidos por el profesorado, sino que también hablamos todos de ellos, hacemos ejercicios y problemas.	1	2	3	4	5
Los estudiantes podemos hacer preguntas sobre lo que no entendemos y el profesorado nos aclara bien las dudas que tenemos.	1	2	3	4	5
En el aula los alumnos mantenemos una buena relación entre nosotros y con el profesorado.	1	2	3	4	5
El profesorado relaciona entre sí los diferentes conceptos de las asignaturas y nos exige que también lo hagamos los estudiantes para aprenderlos mejor.	1	2	3	4	5
En ocasiones, también se relacionan los contenidos de las diferentes asignaturas del curso para que cada una de ellas no quede aislada de las demás.	1	2	3	4	5
En la mayoría de las asignaturas se utilizan actividades y materiales variados para adaptarse al ritmo de trabajo y a la comprensión de cada uno.	1	2	3	4	5
En las clases se utilizan diferentes materiales (libros, Internet, vídeos, etc.) con los que se aprende mejor los contenidos.	1	2	3	4	5
En tu Instituto el profesorado es familiar y cercano al alumnado, apoya a quien lo necesita, al mismo tiempo que exige responsabilidad y esfuerzo en el estudio.	1	2	3	4	5
Antes de entrar en temas nuevos, el profesorado suele preguntarnos qué es lo que ya sabemos o no del mismo.	1	2	3	4	5
En la mayoría de las clases se presta la atención necesaria tanto a los	1	2	3	4	5

alumnos que van muy bien como a los que tienen mayores dificultades.					
En la mayoría de las clases se hace que pensemos, que razonemos las cosas, que tengamos en cuenta diferentes puntos de vista y saquemos nuestras propias conclusiones.	1	2	3	4	5
En las clases hay un conjunto de normas de comportamiento claras, que están aceptadas por todos y hacen posible una buena convivencia.	1	2	3	4	5
Hacemos proyectos de trabajo o de investigación sobre temas, buscamos información en Internet o en otros medios, y luego presentamos y discutimos en la clase lo que hemos hecho.	1	2	3	4	5

IV. Influencia sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Ordena a continuación, por favor, de mayor a menor las siguientes afirmaciones sobre lo que, según tu opinión, tiene una mayor influencia en el éxito y el fracaso escolar. Lo más influyente se situaría en el puesto 1 y lo que menos en el puesto 8.

Número de orden

El aprender más o menos en la enseñanza depende de la inteligencia y las capacidades de cada persona.	
El aprender más o menos depende del interés, la motivación y la dedicación al estudio por parte de cada uno.	
La enseñanza del profesorado (contenidos, metodologías, formas de evaluación, trato a los estudiantes, etc.) influye en lo que aprenden los estudiantes.	
Lo que aprenden o no los estudiantes depende del ambiente familiar en el que viven.	
Las amistades de los estudiantes influyen en lo que cada cual aprende o no en los centros escolares.	
El entorno o el barrio en que vive un/a estudiante influye en que aprenda más o menos en los centros.	
La coordinación entre los profesores influye en el aprendizaje del alumnado de un centro escolar.	
El equipo directivo de un centro influye en el aprendizaje del alumnado que asiste al mismo.	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo III. Tabla de indicadores para analizar la clasificación.

	C++	C + -	C--
Objetivos y competencias	Los objetivos, las competencias y los contenidos se relacionan unos con otros en la misma asignatura pero no con los de otras asignaturas.	Los objetivos, competencias y contenidos se desarrollan en torno a la asignatura pero presentan elementos relacionados con los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico.	Los contenidos, competencias y contenidos se desarrollan desde un enfoque interdisciplinar. Se trabajan por proyecto, en torno a problemas y de manera transversal con el resto de las asignaturas.
Contenidos			
Metodología:			
a) actividades	Específica de la materia que se da y no incluye ningún elemento de otras materias.	Se utiliza una metodología que corresponde a un ámbito: socio-lingüístico o científico-tecnológico.	Se utiliza una metodología interdisciplinar, donde los recursos, materiales y actividades corresponden a diferentes asignaturas y ámbitos de enseñanza.
b) atención			
diversidad			
c) materiales			
d) ritmo			
Evaluación	Sólo se realiza la evaluación de esta materia sin incluir elementos de otras asignaturas.	La evaluación corresponde a un ámbito: socio-lingüístico o científico-tecnológico.	Se desarrolla una evaluación interdisciplinar donde se evalúan elementos referidos a diferentes asignaturas y ámbitos.

Anexo IV. Guion para el grupo focal con profesores

1- Las programaciones de departamento presentan una serie de características que nos hacen pensar que han sido elaboradas en el seno de cada departamento pero de la impresión de que no habría, a nivel del IES, un acuerdo marco común respecto a en qué debe consistir y cómo elaborar las Programaciones Didáctica. Pero como es difícil apreciarlo solo desde lo escrito, me gustaría conocer vuestros puntos de vista y vuestras valoraciones sobre ello.

También daría la impresión de que las programaciones se han desarrollado por cada Departamento y no se ve bien si, por ejemplo, ha tenido algún papel de coordinación la Comisión de Coordinación Pedagógica, y si, en efecto, esas decisiones se toman por cada Departamento aisladamente, sin establecer temas de contacto, relación, coordinación o algo parecido con los otros. Si fuera así, ¿A qué se debe desde vuestro punto de vista? ¿Sería deseable o no una mayor coordinación y el desarrollo de un enfoque algo más interdisciplinar?

2 - Los profesores presentan una intención bastante elevada pero una percepción de logro baja. ¿Por qué creéis que ocurre esto? ¿Qué es, a vuestro entender, lo que provoca una brecha entre intenciones y actuaciones? ¿Se podría y debería paliar? ¿Se podría hacer algo para ello?

3 – Dos temas que aparecen como más difíciles y, por lo tanto, menos llevados bien a cabo, son atender a la diversidad de los estudiantes (también lo perciben ellos), y que la enseñanza tiene dificultades de contextualizar contenidos y aprendizajes (también apuntan a lo mismo los estudiantes).. ¿Qué lectura, análisis, interpretación hacéis de ese

dato? ¿Es así? ¿A qué creéis que se debe esta falta de atención a la diversidad y contextualización de los aprendizajes? ¿Podrían mejorarse ambos aspectos? ¿Cómo?

4- Tanto estudiantes como profesores perciben que el éxito escolar depende del estudiante y en segundo lugar del docente. ¿En qué grado estaría extendida y asumida la idea de que, a fin de cuentas, el principal responsable del éxito o el fracaso escolar es el alumnado? ¿En qué grado apoyáis vuestros puntos de vista al respecto en vuestra propia historia y experiencia docente? ¿En qué grado percibís que, en la actualidad, hay determinadas condiciones y factores externos a los centros –la sociedad, familias, cultura digital, etc. – que están incidiendo en esas cuestiones?

La entrevista se sustentó en los datos recogidos de los cuestionarios que no se reflejan en este apartado para no repetirlos.

Anexo V. Guion para el grupo focal con estudiantes

1- Percibís que el profesorado no se adapta a vuestro ritmo de trabajo ni tiene en cuenta vuestras características personales. ¿Vuestros profesores os preguntan acerca de vuestra vida, tienen en cuenta vuestras necesidades, vuestros intereses personales, vuestras características personales, el barrio donde vivís, etc.?

¿Utiliza esa información para dar las clases o realizar un tipo u otro de actividades?

¿Pensáis que los profesores tienen en cuenta lo que os interesa, lo que os gusta y lo que os motiva a la hora de diseñar las clases?

2 – Observo que percibís que vuestro aprendizaje se debe principalmente a vuestra capacidad y esfuerzo y en segundo lugar al trabajo que realiza el profesor.

¿Cómo valoráis estos datos? ¿Pensáis que es así?

¿Vuestro aprendizaje depende más de vuestro esfuerzo personal y de vuestra capacidad de trabajo o de cómo el profesor haga su trabajo, los contenidos que presente, las actividades que hagáis en clase, etc.?

¿Hay otros factores que puedan influir en vuestro aprendizaje como, por ejemplo, vuestros compañeros, vuestra familia, etc.?

3 - Observo que las chicas tienen una mejor percepción de lo que ocurre en el centro. ¿Están las chicas más dispuestas a trabajar en clase, a participar y a realizar las actividades? ¿Qué pensáis?

¿Por qué creéis que se da esto?

4 – Observo que tenéis una percepción más favorable de los procesos escolares en 2º de ESO que en 4º de ESO. ¿Tenéis las mismas ganas e ilusión al venir al centro ahora que cuando empezasteis por primera vez el instituto?

¿Qué ha cambiado? ¿Qué os habéis encontrado, qué creéis que ha sucedido en estos años para que la percepción de lo que ocurre en el centro sea menos favorable que cuando comenzasteis el instituto?

¿Creéis que lo que estudiáis y trabajáis en el centro os servirá en un futuro?

¿O preferiríais estas en otro lugar, en otro centro educativo y estudiando otras cosas?

La entrevista se sustentó en los datos recogidos de los cuestionarios que no se reflejan en este apartado para no repetirlos.

