

Artículo Original

Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una
Aproximación al Fracaso Escolar

Students' Perspectives on Learning in Secondary Education. An Approach to School Failure

Manuel Á. González Berruga
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, y

Juan M. Escudero Muñoz
Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Manuel Ángel González Berruga. Email: manuel.gonzalez@pucese.edu.ec

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2018.

Fecha de aceptación: 9 de marzo de 2018.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): González Berruga, M. A., & Escudero Muñoz, J.M. (2018). Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar. *Revista Científica Hallazgos21*, 3(1), 34- 56. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. Indexada en Latindex. Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

El presente artículo presenta los resultados parciales de un proyecto de investigación, aproximándose de manera concreta al proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado de educación secundaria. Se trata de una investigación de corte descriptivo e interpretativo que recoge las perspectivas de los estudiantes mediante un cuestionario *ad hoc* basado en el trabajo de Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Elementos referidos a la calidad intelectual de los contenidos, el reconocimiento a la diversidad y la contextualización del aprendizaje son los menos valorados. Se observan diferencias significativas favorables para las chicas, los estudiantes de 2º curso y los estudiantes que no han repetido. Las diferencias observadas según el nivel socioeconómico y cultural entre los centros 1 - 2 y 2 - 3 certifican la necesidad de tener en cuenta el contexto en la planificación de la enseñanza, junto con las variables antes señaladas.

Palabras clave: educación secundaria; fracaso escolar; enseñanza; aprendizaje.

Abstract

This paper presents partial results of a research project to approach concretely the teaching-learning process from student's perspectives of secondary education. It is a descriptive and interpretative research which collects student's perspectives with an ad hoc questionnaire based on the work of Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006) about the classroom teaching-learning process. Elements about the intellectual quality of the contents, diversity acknowledgment and learning contextualization are the least valued. Significant favorable differences are observed for girls, 2º level students and students who have not repeated. Observed differences related to socioeconomic and cultural level among schools 1 - 2 and 2 - 3 certify the necessity to take into account the context in teaching planning along with the variables mentioned above.

Keywords: Secondary education; school failure; teaching; learning.

Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar

El análisis y la comprensión del éxito y el fracaso escolar requieren modelos teóricos de alcance y aproximaciones más específicas, que tomen en consideración su construcción multifactorial en niveles e interacciones socioculturales y políticas (macro), en los centros como organizaciones (meso) y en los procesos de enseñanza aprendizajes en las aulas y otros espacios de formación (micro). Este artículo, donde se han puesto en relación factores y dinámicas de los niveles macro, meso y micro, da cuenta de una aproximación concreta a la enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración las perspectivas del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que es una línea de investigación bien reconocida y valorada en el campo. En primer lugar, se plantean el problema objeto de estudio y ciertas evidencias que lo documentan en el contexto nacional, y se describe el marco teórico elaborado para llevar a cabo la investigación realizada. En segundo término, se justifica y describe la metodología aplicada, destacando las cuestiones formuladas, el diseño de instrumentos y la muestra de sujetos informantes. En el tercero se presentan los datos obtenidos, cuyo análisis y discusión se muestran en un cuarto punto donde, además de las perspectivas generales de los estudiantes, se ofrece información y análisis del modo en que están mediadas por determinadas variables moduladoras, destacando las conclusiones e implicaciones teóricas, investigadoras y prácticas más relevantes.

A pesar de los esfuerzos dedicados, las reformas y programas aplicados en el sistema educativo español en las últimas décadas, el fracaso escolar sigue siendo un

problema persistente cuyas cifras elevadas, particularmente en la ESO, revelan que el éxito como realización del derecho debido a la educación está por alcanzar (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2016).

La investigación y los diferentes modelos teóricos reconocidos en este campo sostienen que los factores y las dinámicas que provocan el éxito y el fracaso son multifactoriales y que, asimismo, son múltiples sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Lee y Burkam, 2003; Murillo, 2008; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Escudero, 2013; Hjørne y Söjlö, 2014). En lugar, por lo tanto, de explicaciones simplificadoras y de atribuciones unilaterales haciendo responsables en exclusiva a los sujetos o a las estructuras, es necesario tomar en consideración modelos conceptuales que reconozcan y analicen diversas variables macro (sociales, políticas, culturales y educativas), meso (gobierno y gestión de los centros como organizaciones) y micro (currículo en la acción, enseñanza y aprendizaje en las aulas u otros espacios formativos).

Los indicadores documentados por las cifras oficiales, relativos a las tasas de graduación, repetición, idoneidad, el absentismo o el abandono escolar temprano revelan diferentes caras del fracaso escolar, que merecen ser considerados como un problema personal, del sistema educativo, social y político. Los últimos datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2016) revelan un 20% de estudiantes entre 18 y 24 años que no cursan estudios ni trabajan, una tasa de repetición en ESO de alrededor del 10% y una tasa de idoneidad a los 12, 14 y 15 años de 84,9%, 71% y 63,6% respectivamente. Esto significa que un porcentaje mucho mayor del deseable, e incluso razonable, encuentra dificultades

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

que no son debidamente afrontadas a lo largo de su paso por la escolaridad obligatoria, no cuentan con las oportunidades necesarias para ir logrando efectivamente los aprendizajes correspondientes y, consiguientemente, pueden salir del sistema de la escolaridad obligatoria sin la formación debida.

Ese tipo de cifras tienen su importancia, pero solo ofrecen una visión cuantitativa y genérica, no dan cuenta como tales de la existencia de posibles diferencias según determinadas variables macro y meso y, desde luego, pasan por alto otras caras del éxito y el fracaso ligadas a determinadas políticas sociales y educativas, a los discursos y lenguajes dominantes, al modo en que los agentes más directamente implicados en el día a día lo viven y perciben, lo valoran, crean y sancionan en contextos y relaciones situadas en las organizaciones escolares y las aulas. Una buena parte de la investigación y la literatura pedagógica llama la atención sobre la necesidad de prestar atención a esta malla de realidades y relaciones más complejas, situadas, institucionales, pedagógicas y personales, pues ello constituye una condición necesaria para entender cómo y por qué los fenómenos que nos ocupan hunden sus raíces, además de en otros niveles, en la cotidianidad de la educación escolarizada (Bryk y colaboradores, 2010; Cohen, Raudenbush y Ball, 2003; Doyle, 1983; Darling-Hammond, 2001; Escudero y Martínez, 2012; Herzog, 2011; Lippert, Titsworth y Hunt, 2005).

Este artículo se ha centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, más en concreto, en el análisis y la valoración de estos desde las voces o perspectivas de los estudiantes. Se trata de una línea fructífera de investigación (Mateos, 2008; Susinos y Parrilla, 2013), ya que son ellos quienes,

además de vivir y experimentar experiencias y resultados de éxito o de fracaso, pueden ofrecernos una mirada sobre determinadas dimensiones de la enseñanza—contenidos, metodologías, evaluación, relaciones pedagógicas, etc.— que es digna de ser tenida en cuenta para entender desde dentro el tema que nos interesa explorar.

A fin de cuentas, cada estudiante, aula y centro escolar suponen realidades sociales y educativas singulares y, en gran medida, no se dan como fenómenos objetivos sino en tanto que personal y socialmente percibidos, vividos y valorados por los sujetos en y desde la experiencia. En la medida en que se logre apreciar las percepciones, ideas, imágenes o representaciones sobre la realidad escolar de determinados estudiantes y sus relaciones con otros agentes relevantes (docentes, iguales), y se tome en consideración sus contextos socioculturales y escolares y otras variables personales significativas, puede elaborarse algún tipo de conocimiento y comprensión de sus aspectos más personales y contextualizados.

Varias investigaciones llevadas a cabo en la etapa de secundaria y en otros niveles educativos, al centrarse en las perspectivas de los estudiantes, 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 (González-Pineda et al., 2000; 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; Amir, Saleha, Jelas, Ahmad y Hutkemri, 2014; Cantón y García-Martín, 2016).

Una cuestión clave para interpretar y valorar las perspectivas de los estudiantes y

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

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), integrando elementos relevantes y reconstruyendo una tradición reconocida en torno a la noción de enseñanza y aprendizaje auténtico. Las cuatro que la constituyen— calidad intelectual de los contenidos, contextualización del aprendizaje, clima del aula y reconocimiento y respuestas a la diversidad del alumnado — son teóricamente valiosas para explorar las perspectivas del alumnado sobre las que se ha centrado esta investigación. Seguidamente 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 estos, 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

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

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 para compensar las desigualdades. Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami y Pianta (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 requiere. 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). 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.

Si, como se ha hecho, las perspectivas de los estudiantes se cruzan con determinadas variables personales (sexo, trayectoria escolar definida por el hecho de haber repetido o no y el año de la ESO que se está cursando) y otras de carácter socio-económicas, culturales y familiares (selección de los IES atendiendo a la extracción familiar del alumnado que escolarizan, nacionalidad o idioma), tendremos la oportunidad de conocer al mismo tiempo los puntos de vistas del alumnado y sus posibles diferencias según las variables mencionadas.

Ha venido siendo algo habitual en la investigación, desde el Informe Coleman (Coleman et al., 1966), el Informe Plowden (Plowden Committee, 1967) o los estudios de Jencks y colaboradores (Jencks et al., 1972), el reconocimiento de las variables referidas al contexto socioeconómico y cultural de las familias como factores influyentes en la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Informes nacionales más recientes (Fernández, Mena y Riviere, 2010) han documentado que el 45% de los alumnos de clase trabajadora presenta un riesgo elevado de fracaso escolar frente al 23% de la clase media. Otros como Espinoza, Castilla, González y Loyola (2012) o Chaparro, González y Caso (2016) han encontrado igualmente una relación significativa entre un perfil académico alto, el contexto socioeconómico y cultural alto y la implicación de la familia en el centro escolar, así como que los resultados escolares bajos hacen otro tanto con el bajo nivel socioeconómico y cultura, y una menor implicación de las familias, cuyo capital cultural y social, más alejada de

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

aquello que valora, enseña y exige el orden escolar dominante, cuenta con menores recursos, expectativas y capacidades de apoyo y refuerzo a los propios hijos e hijas.

Por su parte, la repetición de curso, que lejos de ser una respuesta idónea a las dificultades de aprendizaje puede exacerbarlas (Torres, 1995), ha sido documentada también como uno de los factores negativos e influyente en el fracaso (Benito, 2007; Bolívar y López, 2009; Fernández y otros, 2010; Roca, 2010), habiéndose encontrado que hasta el 88% de los alumnos que abandonan la escuela han repetido alguna vez en su trayectoria académica. En cuanto al sexo, se han observado igualmente diferencias significativas. Fernández y otros (2010) señalan que los hombres tienen un 41% de posibilidades de fracaso frente al 29% de las mujeres en la edad de 15 años. Amir, Saleha, Jelas, Ahmad y Hutkemri (2014), por su parte, concluyen que las chicas tienen un mayor nivel de compromiso con el aprendizaje que los estudiantes o que, como indican Ghazvini y Khajehpour (2011) tienen un mayor locus de control interno que los chicos, lo que también incide en su motivación y una mejor actitud ante el estudio.

En lo que se refiere a los distintos cursos escolares de una determinada etapa educativa, Lozano (2003) y Alonso (2005) han apreciado que la motivación de los estudiantes, el comportamiento en las clases y las expectativas tienden a descender a lo largo de la pirámide escolar, y Amir et al. (2014) que el alumnado de menor edad tiende a estar más comprometido en los procesos de aprendizaje. La condición de inmigrante y la pertenencia a una familia cuyo idioma es distinto al del país, y la escuela donde se estudia se han mostrado, asimismo, como variables influyentes en el rendimiento

académico (Comisión Europea, 2017). El bajo rendimiento de los estudiantes de familias de primera generación en el país es casi el doble que el de los nacidos en el país y algo más alto que el de los estudiantes de familias inmigrantes de segunda generación. Otros informes (Sánchez, 2007; Calero y Escardíbul, 2014) han advertido que, cuando ocurre una concentración de estudiantes inmigrantes en un mismo centro, el clima del mismo, la enseñanza ofrecida y los rendimientos escolares se ven afectados negativamente.

En suma, el modelo conceptual elaborado y aplicado en la investigación llevada a cabo reconoce y valora que las perspectivas del alumnado sobre un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje, mediadas a su vez por determinadas variables personales, escolares y sociofamiliares, pueden suponer, cuando menos, una aproximación valiosa a la comprensión del éxito/fracaso escolar, dejando constancia de su construcción multifactorial.

Método

A la luz del marco teórico expuesto, se han tomado determinadas decisiones metodológicas, que serán explicadas a continuación, acerca de las cuestiones de investigación formuladas y el enfoque de investigación adoptado, así como el instrumento diseñado para la recogida de información y la muestra del alumnado, que han permitido obtener los datos que se presentarán y analizarán posteriormente.

Las Cuestiones de la Investigación

En relación con el foco de este trabajo se han formulado dos cuestiones derivadas del marco teórico expuesto:

- ¿Cuáles son las perspectivas y los juicios de estudiantes de la ESO sobre la calidad

intelectual de los contenidos, la contextualización del aprendizaje, el clima de aula y el reconocimiento y las respuestas a la diversidad en las aulas?

• ¿En qué grado se pueden apreciar o no diferencias en dichas perspectivas, tomando en consideración las variables mediadoras de curso escolar, sexo, nacionalidad, idioma familiar y contexto sociocultural del centro en el que se está cursando la ESO?

Para responder a estas cuestiones se ha adoptado un enfoque de investigación de corte descriptivo e interpretativo (Bernal, 2010), poniendo en valor las perspectivas de los estudiantes como una vía de aproximación, tal como se justificó previamente al señalar que los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje resultan, en buena medida, ligados a los modos en que los sujetos— el alumnado singularmente — los perciben, viven, experimentan cotidianamente y valoran. A pesar de que con ello solo se logra un acceso parcial y desde luego subjetivo a las condiciones y realidades múltiples que los conforman, este enfoque goza de un amplio reconocimiento epistemológico y práctico en la investigación educativa (Borko, Jacobs, y Koellner, 2010) y más específicamente en el estudio del éxito y fracaso escolar como puede verse en las fuentes ya citadas.

El Cuestionario

El cuestionario elaborado se ha basado en el modelo teórico de Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006). Se ha estructurado, aunque con cierta flexibilidad y con el objeto de adaptarlo al propio contexto, en torno a las

Tabla 1

Ítems del cuestionario de estudiantes

Calidad intelectual de los contenidos
A.1. Los contenidos son interesantes y motivadores.
A.3. Se trabajan contenidos que no están en el libro de texto.
A.5. Se adquieren contenidos de manera profunda y adecuada.
A.6. Los estudiantes trabajan en grupo.
A.7. Se prioriza la calidad de los contenidos sobre la cantidad.
A.9. Se trabaja de manera cooperativa en el aula.
A.11. El desempeño de la tarea se realiza en el aula.
A.14. Establecer relaciones de los contenidos de la asignatura.
A.15. Establecer relaciones de los contenidos entre asignaturas.
A.17. Utilizar diferentes materiales para presentar los contenidos.
A.19. Conocer los aprendizajes previos de los estudiantes.
A.21. Reflexionar sobre los contenidos.
A.23. Trabajar por proyectos.
Reconocimiento y respuesta a la diversidad
A.2. Se tiene en cuenta el contexto social y cultura de los estudiantes.
A.16. Los contenidos se adaptan al ritmo de los estudiantes.
A.18. El profesor es una figura de apoyo para el desarrollo del estudiante.
A.20. Se da una enseñanza personalizada.
Clima del aula
A.8. En el aula se respetan las diferencias y los derechos de los estudiantes.
A.12. El profesor es un apoyo intelectual.
A.13. Hay buenas relaciones entre estudiantes y de éstos con el profesorado.
A.22. Existe un conjunto de normas de comportamiento aceptadas.
Contextualización de los aprendizajes
A.4. Aprendizaje de contenidos útiles para la vida diaria.
A.10. Los contenidos se relacionan con los intereses y el contexto de los estudiantes.

Fuente: Cuestionario elaborado, basado en el modelo teórico de Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006).

cuatro dimensiones ya indicadas, distribuidas a lo largo de un cuestionario de 23 ítems que sucintamente se presentan en la Tabla 1.

La versión definitiva del cuestionario fue el resultado de un proceso sucesivo de validación por jueces expertos, docentes y estudiantes de la ESO cuyas aportaciones contribuyeron a la pertinencia y calidad de los ítems, con formato según la escala Likert que planteó valoraciones (del 1 al 5) de nada, poco, regular, bastante y muy de acuerdo respectivamente. Calculada la fiabilidad del instrumento según la prueba Alfa de Cronbach, se ha obtenido un índice

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

de .885, aceptable según los criterios que suelen tomarse al respecto (Quero, 2010). Los datos del cuestionario fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS, versión 23, calculando los porcentajes de respuestas de la muestra a cada uno de los ítems y el análisis de posibles diferencias significativas según las variables mediadoras, aplicando el estadístico ANOVA para el contraste de medias junto con el estadístico Eta que ofrece Eta-cuadrada (η^2) para ver la cuantía de esa diferencia.

Muestra

La muestra del alumnado que ha respondido al cuestionario ($n= 491$), pertenece a tres IES de Albacete, elegidos según un muestreo intencional contando con la información y colaboración del personal de la inspección educativa local, de los equipos directivos de los centros y del profesorado. Dado el carácter de los casos seleccionados y el modelo de muestreo aplicado, los datos no son representativos de la etapa ESO, sino solo ilustrativos del estudio contextual llevado a cabo (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Para el análisis de las variables socioculturales y familiares del alumnado, se tomaron en consideración y fueron seleccionados un IES de *nivel alto* (la mayoría de los estudiantes aspiran a estudiar Bachillerato y pasar a la Universidad, y provienen de familias medias y altas según indicadores socioeconómicos y culturales); de *nivel medio* (mayoría del alumnado perteneciente a familias de un nivel socioeconómico y cultural medio y una oferta por el IES no solo de Bachillerato, sino también de formación profesional básica, de grado medio y superior); de *nivel bajo* (mayoría de población estudiantil de zonas rurales, familias medias y bajas y una formación preferentemente orientada a la formación profesional). Por lo demás, el cuestionario aplicado al alumnado

seleccionó los cursos de 2º y 4º, dos momentos clave de la ESO atendiendo a las trayectorias escolares (Cantón y García-Martín, 2016; Inglés, Díaz, García, Ruiz, Delgado y Martínez, 2012; Delgado y colaboradores, 2010), haciendo posible de ese modo la exploración de si esa variable arrojaba o no diferencias significativas en los puntos de vista del alumnado.

Los datos se obtuvieron en el primer trimestre del curso escolar 2016-17, desplazándose personalmente el investigador por los centros, cursos y aulas de la ESO involucradas.

Los cuestionarios recogidos se identifican según el IES con el código 1, 2 y 3, correspondiendo respectivamente a los niveles alto, medio y bajo. Del instituto 1 se recogieron 190, del 2, 135 y del instituto 3, 166, pudiendo considerarse, pues, submuestras equivalentes. El número de cuestionarios cumplimentados por estudios ha sido de 238 en 2º ESO y de 241 en 4º, siendo 12 los estudiantes que no respondieron a esta variable. El número de cuestionarios respondidos por mujeres ha sido de 244 y los hombres de 236; en 11 casos no respondieron a esta variable. En cuanto a la nacionalidad, en 471 cuestionarios se marca la nacionalidad española y en 19 otra nacionalidad; sólo un estudiante no lo especifica. En cuanto al idioma hablado, 484 marcan el idioma español y en 7 cuestionarios se marca otro idioma. Por la baja incidencia de datos referidos a la nacionalidad y al idioma, no se tienen en cuenta en el análisis de diferencias significativas. De la frecuencia de repetidores en secundaria, 405 marcan que no repitieron y 85 que si repitieron. En estudiante no señaló esta condición.

Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos al sumar los valores

(4+5) para una representación más económica, ordenando de más a menos los ítems correspondientes (Figura 1).

los derechos de los estudiantes. Las variables que muestran valoraciones medias, entre 40-60%, se refieren a la

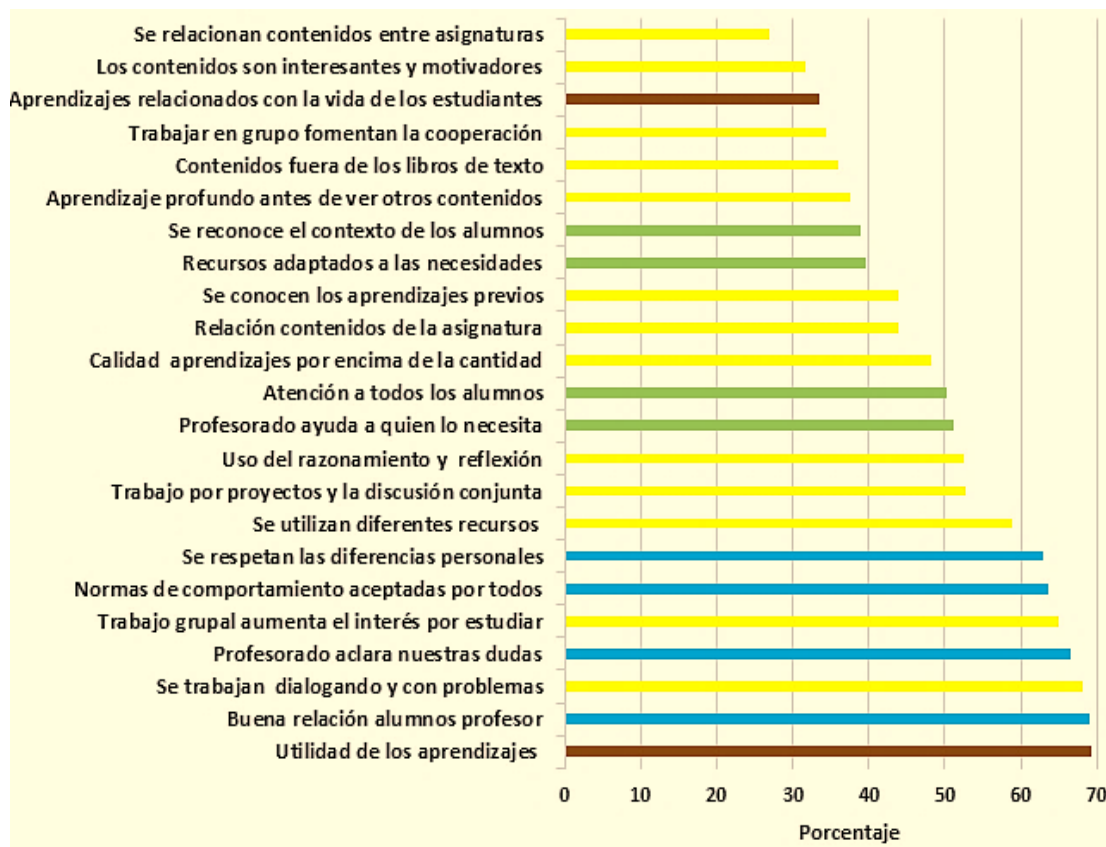


Figura 1. Distribución de mayor a menor de los ítems con valores altos sobre la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Fuente: Cuestionarios.

Con la intención de visibilizar los elementos de las cuatro dimensiones analizadas, en la gráfica anterior se identifican: en color marrón, la "Contextualización de los aprendizaje"; en azul, el "Clima del aula"; en amarillo, la "Calidad intelectual de los contenidos"; y en verde, el "Reconocimiento y respuesta a la diversidad".

Las variables con puntuaciones más altas, entre el 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

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 variables 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.

En relación con la variable *sexo*, se observan diferencias significativas entre chicas y chicos, favorables a las primeras en todos los casos. Se encuentran, con un nivel de confianza del 99%, valoraciones

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

favorables con 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, las buenas relaciones 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. 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

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.

En la Tabla 3 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

Tabla 2

Comparación de las medias, diferencias significativas y eta según el género de los estudiantes

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

Fuente: Cuestionario.

aprendizaje reflexivo y razonado ($\eta^2=.025$), siendo el resto de los datos despreciables (Tabla 2).

Según el curso escolar 2º y 4º de ESO, se observan diferencias significativas favorables para los estudiantes de 2º 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

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 ($\eta^2=.028$), en la relación de contenidos entre asignaturas ($\eta^2=.036$), en el uso del razonamiento y la reflexión ($\eta^2=.038$) y en el trabajo basado en proyectos ($\eta^2=.022$), siendo el resto de datos despreciables (Ver Tabla 3).

Según la repetición en la etapa de

Tabla 3

Comparación de las medias, diferencias significativas y eta según el curso de los estudiantes

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

Fuente: Cuestionario.

secundaria, con un nivel de significación del 99%, los estudiantes que no han repetido tienen una percepción más favorables en el ítem sobre la atención a todos los alumnos, y con un nivel de significación del 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. No se destaca ningún ítem donde la cuantía de la diferencia sea considerable, siendo los valores de η²

Tabla 4

Comparación de las medias, diferencias significativas y eta según si los estudiantes han repetido curso o no, en secundaria

Ítems	Media		Sig.	η ²
	Repetido	No han repetido		
Aprendizajes útiles para la vida	3.64	3.94	.021	.011
Trabajo grupal mejora la colaboración	2.71	3.01	.046	.008
Explicación de contenidos y participación del alumnado	3.58	3.83	.045	.008
Se atiende a todos los alumnos	3.10	3.47	.006	.015
Se trabajan contenidos fuera del libro	2.77	3.04	.054	.008

Fuente: Cuestionario.

menores a .020 (Tabla 4).

En relación al nivel socioeconómico y cultural, entre los institutos 1 y 2 se observa, con un nivel de significación del 99, que 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,

Tabla 5

Porcentajes de los ítems con valores altos donde se observan diferencias significativas entre el instituto 1 y 2

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

Fuente: Cuestionario.

y la aceptación de todos de las normas de comportamiento, y un nivel de significación del 95% referido a las relaciones que se establecen entre contenidos de la misma asignatura. En la Tabla 5 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 (Ver

Tabla 5).

Entre los institutos 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 con un nivel de significación del 95% en el ítem referido a la relación de los contenidos con la vida diaria de los estudiantes. En la Tabla 6 se observa un ítem con una cuantía

Tabla 6

Comparación de las medias, diferencias significativas y eta entre el instituto 2 y 3

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

Fuente: Cuestionario.

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 ($\eta^2=.020$).

Entre el instituto 1 y 3 se observa que 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 con $\eta^2=.019$, y con un nivel de significación del 95% el ítem referido a la atención a todos los estudiantes con $\eta^2=.014$, observándose cuantías de las diferencias que se pueden considerar inapreciables.

Discusión y Conclusiones

En relación con la primera cuestión planteada— las perspectivas de los estudiantes de la ESO sobre calidad intelectual de los contenidos, contextualización del aprendizaje, clima de aula y reconocimiento y respuestas a la diversidad — la muestra general ofrece una visión de la enseñanza-aprendizaje según la cual determinados elementos de la calidad intelectual de los contenidos, la atención a la diversidad y la contextualización del aprendizaje son lo menos valorados. En la primera aparecen elementos referidos al no tratamiento de contenidos más allá del libro de texto, el desarrollo de una comprensión profunda, tener en cuenta el contexto social de los estudiantes, el interés y la motivación de los contenidos trabajados y el establecimiento de relaciones entre las asignaturas y el trabajo cooperativo; en la segunda (diversidad) aparece la cuestión

relativa a no tener en consideración el ritmo del alumnado y en la tercera, el que lo tratado en las clases no tiene en cuenta suficientemente los intereses y los contextos cotidianos del alumnado.

La imagen resultante, siempre según las perspectivas de los estudiantes, es que la enseñanza-aprendizaje adolecería de falta de calidad de acuerdo con el modelo teórico de referencia en lo que concierne a interés y el carácter motivador de los contenidos, tener en cuenta el contexto de vida del alumnado, el establecimiento de relaciones entre las distintas asignaturas y el logro de una comprensión profunda, que podría facilitarse respetando mejor el ritmo del alumnado diverso y propiciando aprendizaje cooperativo. De manera que en la medida en que no se satisfacen adecuadamente esos criterios de calidad de la enseñanza (Darling- Hammond, 2001; Hayes y otros, 2006, Dumont y otros, 2010), se estaría dificultando el éxito y creando riesgos de fracaso.

Otros aspectos como el tomar en consideración aprendizajes previos, relacionar las asignaturas entre sí, calidad sobre cantidad, reflexión sobre los contenidos, aprendizajes por proyectos y personalización de la enseñanza son mejor valorados, pero solo por aproximadamente la mitad de la muestra de estudiantes. De manera que, aunque en menor medida, también estas facetas de la enseñanza serían susceptibles de mejoras para una prevención del fracaso más efectiva pensando en todo el alumnado, así como, todavía con mayor claridad y urgencia, en aquellos aspectos citados que han recibido valoraciones más bajas. Según los puntos de vista del alumnado son las variables relacionadas con el clima del aula las mejor valoradas, así como el elemento de la contextualización que tiene que ver con la percepción de que los contenidos que se

trabajan son útiles para la vida.

A pesar de que las valoraciones del alumnado han de tomarse con cautela por ser subjetivas, ofrecen indicios de que estará siendo más favorable y acorde con el modelo de enseñanza seleccionado el clima de las aulas y las relaciones pedagógicas que aquellos aspectos de la calidad intelectual de los contenidos que atañen al desarrollo de una comprensión profunda y habilidades complejas de pensamiento como la reflexión sobre los temas tratados por ser interesantes y motivadores.

El hecho de no tener en cuenta el ritmo del alumnado (diversidad) y el uso no generalizado de metodologías cuyas actividades propicien una implicación personal y social de los estudiantes, tomando en consideración sus contextos y vida cotidiana, tendería a reforzar una visión del alumnado que hace pensar en la persistencia de un modelo de enseñanza más bien tradicional (transmisión de contenidos) y alejado de uno articulado en torno a la construcción del conocimiento, tal como proponen las teorías actuales del aprendizaje escolar antes citadas.

En relación a la segunda cuestión planteada, las diferencias apreciadas que revelan valoraciones de la enseñanza más favorables por parte de las chicas vienen a coincidir con los resultados encontrados en otras investigaciones (Delgado y colaboradores, 2010; Ghazvinia y Khajehpour, 2011; Amir, Saleha, Jelas, Ahmad y Hutkermi, 2014), lo que podría interpretarse en el sentido de que sus percepciones más positivas de la enseñanza guardan alguna relación con el logro por su parte de mayores rendimientos académicos. Por su parte, el hecho de que al contrastar el curso escolar sea 2º el que muestra valoraciones más positivas que 4º, podría estar apuntando a que a medida que se asciende por la pirámide escolar se da un

cierto incremento de una desvinculación emocional (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013), quizás por la falta de atención a factores de éxito escolar como la atención personalizada, un currículum integrado, el aprendizaje profundo y otros factores de carácter emocional y social (González, 2015; Taylor y Parsons, 2012; Willms y Friesen, 2012).

Las diferencias halladas al analizar la trayectoria escolar marcada por la repetición generan algunos interrogantes difíciles de explicar según los resultados expuestos. Esa condición no estaría afectando negativamente a la valoración de la personalización, trabajo cooperativo y desempeño en tareas de aula y el sentido de utilidad de los aprendizajes para la vida diaria, aunque sí lo sería respecto a la insistencia en la cantidad sobre la calidad de los contenidos. Cabría interpretar, como indican Arregi, Martínez, Sainz y Ugarriza (2009), que el alumnado repetidor haya interiorizado un mensaje escolar sutil según el cual el lograr o no los aprendizajes escolares se debe más a su falta de interés y esfuerzo que a la de la calidad conveniente de la enseñanza en la que están participando.

En cuanto al nivel sociocultural y familiar, entre los centros 1 y 2, los estudiantes del centro 1 perciben de manera más favorable una enseñanza centrada en las necesidades y el contexto de los estudiantes y el trabajo en grupo, pero no consideran que los contenidos sean útiles para su vida ni interesantes y motivadores, como si lo perciben de manera favorable en el centro 2. En la misma línea se observan diferencias entre el instituto 2 y 3, donde los contenidos se perciben interesantes y motivadores en el centro 2 mientras que en el 3 se adaptan al ritmo de los estudiantes, se prima la calidad de los mismos y el uso de diferentes materiales para presentarlos. Las

PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

diferencias observadas entre los institutos 1 y 3 sugieren que el trabajo realizado en los centros revierte en los estudiantes originando percepciones similares en lo que se refiere a las dimensiones analizadas.

En resumen, se observa como existe margen de mejora en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en aspectos como el trabajo en el aula de contenidos interesantes, que supongan un reto para las distintas capacidades, tratados de manera profunda, más allá de los libros de texto, y que guarden relación las experiencias cotidianas y motivaciones de los estudiantes.

Por las diferencias obtenidas, el curso escolar y el sexo son variables a tener en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferencias entre los centros 1 y 2 y 2 y 3 certifican la necesidad de tener en cuenta el contexto en la planificación de la enseñanza. Los estudiantes de los centros 1 y 3, de nivel alto y bajo respectivamente, muestran niveles de percepción similares, pudiendo interpretarse que el trabajo realizado en el centro influye en la percepción de los estudiantes independientemente del contexto donde se inserte el centro.

Referencias

- 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*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 209 – 242.
- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z., Ahmad, A. y Hutkemri. (2014). Students' Engagement by Age and Gender: A Cross-Sectional Study in Malay. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(10), 1886 – 1892.
- Arregi, A., Martínez, P., Sainz, A. y Ugarriza, J. R. (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Gobierno Vasco: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7). Disponible en <http://rieoei.org/1847.htm>
- 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.
- Borko, H., Jacobs, J. y Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 548 – 556), England: Elsevier.
- 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.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2014). *Concentración de alumnado inmigrante y resultado 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.

Disponible en <http://2014.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/111.pdf>

- 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). Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar, *Revista de Educación*, 359, 554 – 579.
- Chaparro, 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.
- Cohen, D., Raudenbush, S. y Ball, D. (2003). Resources, Instruction, and Research, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119 – 142.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Comisión Europea. (2017). *Education and Training. Monitor 2017*. Bélgica: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Darling- Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel Educación.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J., 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.
- Doyle, W. (1983) Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159 – 199.
- Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning*. Bruxelles: OECD.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Escudero, J. M. (Coor.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas*

educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad. Murcia: DM Editor.

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. 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.

Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Barcelona: Fundación “la Caixa”. Disponible en <https://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La%20caixa.pdf>

García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 361*, 65 – 94.

Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*. Disponible en http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art1_lg.pdf

Ghazvini, S. y Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1040 – 1045.

González, M. 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)*, 158 – 176.

González-Pineda, J., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, 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.

Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making a Difference*. Australia: Allen & Unwin.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607 – 626.

Hjörne, E. y Söljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63, 5 - 14.

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.

Inglés, C., Díaz, Á., García, J., Ruiz, C., Delgado, B. y Martínez, M. (2012). Autoatribuciones académicas. Diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57 – 65.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., 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, 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.

Lee, V. y Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353 - 393.

Lippert, L., Titsworth, S. y Hunt, S. (2005). The ecology of academic risk: Relationships between communication apprehension, verbal aggression, supportive communication, and students' academic risk status. *Communication Studies*, 56(1), 1 – 21.

- 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. Disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201211291046160.El%20Ambiente%20Escolar%20Incide%20en%20los%20Resultados%20PISA.pdf>
- Lozano, A. (2003). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43 – 66.
- Lozano, L., García-Cueto, E. y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344 – 347.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285 – 300.
- 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.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco (Dir.), *Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe* (pp. 17 – 48), Chile: UNESCO/LLECE.
- Panzavolta, S. y Laici, C. (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.
- Plowden Committee (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios*

Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 12(2), 248 – 252.

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31 – 62.

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.

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. Disponible en <http://www.ieb.ub.edu/aplicacio/fitxers/184090ACT264.pdf>

Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357 – 387.

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). Disponible en <http://cie.asu.edu/>

Torres, R. (1995). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema? *Evaluación, aportes para la capacitación*, 1. Disponible en <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>

Willms, D. y Friesen, S. (2012). *What did you do in School Today? Research Series Report Number Two. The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement*. Toronto: Canadian Education Association. Disponible en <http://www.cea->

ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-2.pdf