

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR EN EL
C.E.I.P. LA CHANCA: ESTUDIO DE CASO**

MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARIO ORFILA LÓPEZ

ASESORA: RAFAELA GUTIERREZ CÁCERES

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1 Qué entendemos por fracaso escolar	6
3.2 Causas del fracaso escolar	8
3.2.1 La influencia del centro escolar	12
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
5. DISEÑO	29
5.1 Enfoque	29
5.2 Método	30
5.3 Informantes	31
5.4 Instrumentos de recogida de la información	32
5.5 Estrategias de análisis de la información	36
5.6 Secuenciación	38
6 BIBLIOGRAFÍA	39

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster aquí presente trata de un proyecto de investigación en torno al tema del fracaso escolar, el cual, denominado, de diferentes modos, está cada vez más presente en el mundo educativo a medida que se ha ido formalizando, y que, pese a las medidas que se han llevado a cabo para evitarlo o aminorarlo, sigue siendo una lacra de los sistemas educativos de todos los países desarrollados del S.XXI, y especialmente en España, donde los últimos informes y datos concernientes a dicha temática resultan un tanto preocupantes por sus elevados índices. Así pues, he elaborado este Pre-proyecto de investigación orientado a la Tesis Doctoral, y en él he tratado de concretar y estudiar más en profundidad el tema objeto de mi investigación “El fracaso escolar en el CEIP La Chanca”. Para ello, he definido cuáles son los propósitos de mi futura investigación, he desarrollado el marco teórico que nos permite fundamentar dicho proyecto, realizando una aproximación teórica a este objeto de estudio que es el Fracaso Escolar y un análisis de las posibles causas que conllevan al Fracaso Escolar a lo largo de estos años. Esta fundamentación teórica se completa con un análisis del estado actual de la cuestión, que nos sirve para hacer una revisión de las investigaciones recientes y más relevantes sobre el objeto de estudio del presente proyecto para saber cuáles son las investigaciones, propuestas, opiniones más recientes de diversos autores en relación al Fracaso Escolar en las escuelas. Posteriormente, en el bloque metodológico y partiendo de los objetivos planteados he explicado cuál es la metodología de investigación más adecuada así como las técnicas de recogida de información más apropiadas a utilizar en este estudio de caso, y las estrategias de análisis de la información recogida, sin dejar de darle importancia al tratamiento de la información obtenida y al rigor de toda investigación naturalista.

El hecho de investigar el fracaso escolar viene dado a que considero que la calidad del sistema educativo de un país no es sólo un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. Por ello, la formación de los jóvenes, y en concreto, el problema del fracaso escolar son objeto de preocupación pública (o deberían serlo). Este último hecho, el fracaso escolar, toma especial relevancia en España, siendo éste como uno de los países con las mayores tasas de fracaso de toda Europa y de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un hecho que, por desgracia, no sólo se mantiene, sino que se

podría decir que aumenta con el paso de los años. En este sentido, pienso que el CEIP La Chanca puede aportarnos una realidad bastante “jugosa” en cuanto a fracaso escolar, debido a los malos resultados académicos y deserción de una gran parte de su alumnado y a las características del mismo que dan personalidad y vida a este centro situado en el barrio marginal de “La Chanca” de la ciudad de Almería. De ahí, la elaboración de este proyecto de investigación, siendo los objetivos los que se exponen en el apartado siguiente.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS GENERALES

- Analizar el fracaso escolar en el CEIP La Chanca y sus causas.

OBJETIVOS CONCRETOS

- Analizar la influencia del entorno del centro C.E.I.P. La Chanca en el fracaso escolar de sus alumnos.
- Conocer la influencia de la metodología que se lleva a cabo por parte del docente en un aula del CEIP La Chanca.
- Conocer las ideas del profesorado y alumnado ante el fracaso escolar.

3. MARCO TEÓRICO

Frente a la problemática de que el fracaso escolar aumenta cada año en nuestras escuelas, me gustaría aportar datos que corroboren este hecho. En el año 2009, un informe PISA alertaba a España al respecto adjudicando a nuestro país un porcentaje superior al 30% de absentismo escolar, reflejando la cruda realidad de las escuelas españolas (Informe Español PISA 2009). Por otro lado, si nos acogemos a datos estadísticos concernientes a la materia estudiada, veremos números que, como profesionales de la educación, nos deberían de conmover y aumentar las ganas de actuar cuanto antes. Así, según datos registrados en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en los últimos años, las magnitudes del fracaso escolar son

altamente preocupantes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012), como podemos ver en el siguiente cuadro:

	TOTAL	E. Primaria	ESO	Bachillerato	Ciclos Formativos Grado Medio y PCPI	Ciclos Formativos Grado Superior
De 6 años		98,4			97,2	
De 7 años	98,3	98,0	-	-	-	-
De 8 años	97,1	96,8	-	-	-	-
De 9 años	99,4	99,1	-	-	-	-
De 10 años	99,9	99,6	-	-	-	-
De 11 años	98,8	98,2	0,3	-	-	-
De 12 años	100,0	17,1	84,0	-	-	-
De 13 años	99,4	0,6	98,3	-	-	-
De 14 años	98,9	0,0	98,3	-	-	-
De 15 años	97,7	-	95,6	0,3	1,2	-
De 16 años	93,7	-	33,6	49,0	10,5	-
De 17 años	83,6	-	11,8	54,2	17,0	0,1

CUADRO 1: *Tasas netas de escolarización por edad y enseñanza. Curso 2010-2011.*

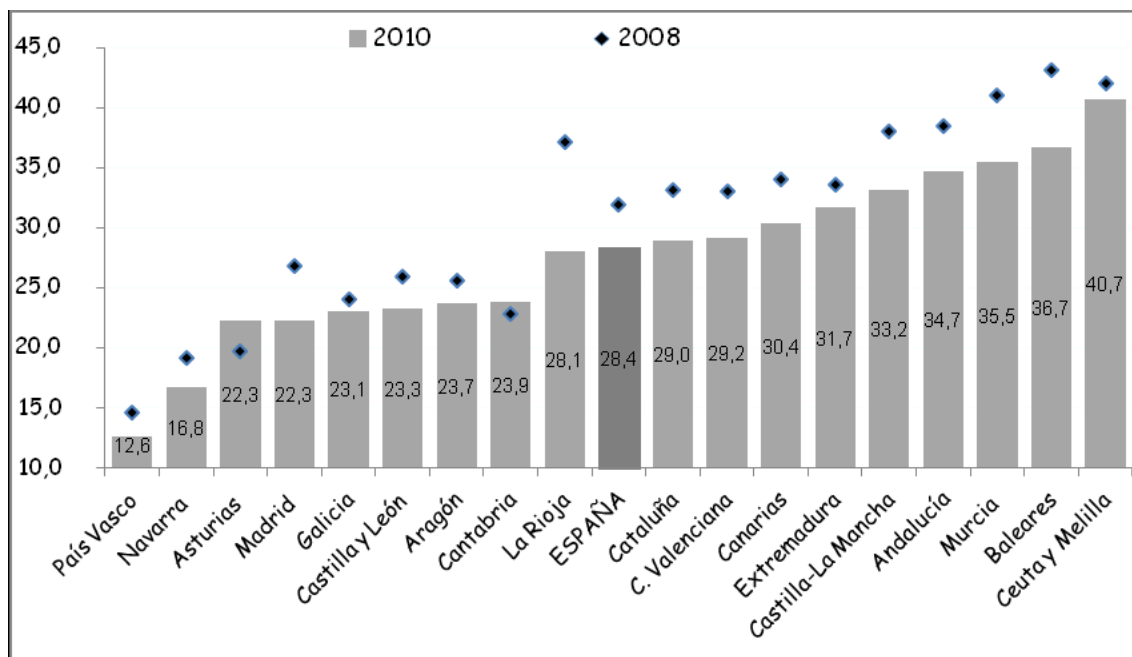
Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012.

A continuación del cuadro anterior, se puede destacar lo siguiente:

- A los 12 años hay un 17,1% de alumnos en educación primaria y un 84% en primero de la ESO, cuando el primer porcentaje debería ser cero y el segundo el ciento por ciento.
- A los 16 y 17 años hay un porcentaje de 33,6% y 11,8% de alumnos respectivamente, que deberían haber salido de la ESO y sin embargo permanecen en ella.
- A las mismas edades (16 y 17) el número de alumnos que cursan ciclos formativos de grado medio en relación con el que cursa el bachillerato se puede

calificar de muy bajo: 49% y 54,2% en bachillerato frente a 10,5% y 17% en ciclos formativos de grado medio.

Por otro lado, si nos centramos en datos aportados por un informe del Ministerio de Educación en 2011 referente al abandono escolar temprano por comunidades autónomas, podemos destacar el siguiente cuadro:



CUADRO 2: Abandono escolar temprano en las comunidades autónomas

Fuente: *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011*. Ministerio de Educación, 2011.

Si atendemos los datos reflejados por el Cuadro 2 y nos centramos en Andalucía como lugar en el que nos situamos actualmente y se centra esta investigación, podemos observar cómo hay un ligero descenso del abandono escolar, tratándose éste en 2010 de un 34,7 % cuando dos años antes la tasa se situaba alrededor del 37% de abandono. Sin duda, son datos preocupantes y que no nos deben dejar con los brazos cruzados, pues por este camino sólo se llega al fracaso escolar a través de malos resultados, del mismo modo que se ve afectada la calidad del sistema educativo en el que estamos inmersos como sujetos activos y participantes del mismo.

Por ello como docente, y ahora como investigador, me gustaría profundizar en este tema, dada mi inquietud en analizar las causas que llevan a muchos alumnos y alumnas

a dejar la escuela para, si es posible, poner los medios y recursos necesarios que les permitan ver la escuela desde otro punto de vista más útil y práctico para ellos, así como intentar solucionar en la medida de lo posible, algunos problemas que puedan existir en su vida fuera del ámbito escolar y que impidan su normal desarrollo en la escuela.

3.1. QUÉ ENTENDEMOS POR FRACASO ESCOLAR.

A la hora de explicar el concepto de fracaso escolar nos encontramos con un término que necesita ser definido con mayor propiedad y más extensamente, pues es un concepto bastante controvertible y discutible en su propia naturaleza. Dicha controversia se debe en gran medida a la connotación negativa que se proyecta sobre el alumno/a cuando se centra en el estudiante, pues transmite la idea de alumno o alumna “fracasado o fracasada” como aquél que no cumple con el currículo, es decir, con los objetivos, capacidades y habilidades que previamente se establecen en un marco único y cerrado que deben alcanzar los alumnos, ni tampoco cumple con las expectativas que se tienen previamente sobre él, desembocando en el abandono o en la imposibilidad de finalizar su escolarización por no adecuarse a los requisitos anteriormente citados. Todo ello genera en última instancia una imagen negativa en el educando, donde la autoestima y la confianza del mismo se ven seriamente afectadas de cara a una posible mejora en el futuro. Dicha problemática toma más relevancia en las zonas más desfavorecidas de los núcleos urbanos o en los barrios marginales que se sitúan a las afueras de las ciudades, donde las cifras de abandono escolar son más elevadas, convirtiéndose en objeto de preocupación de las políticas educativas y de la sociedad en general (Marchesi Ullastres, 2003). Las causas, en un principio, se piensa que pueden surgir por problemas económicos, familiares o culturales, aunque también parece que se pueden presentar casos en donde no hay un motivo claro aparente que justifique o explique el ausentismo por parte de estos alumnos. (Fernández Enguita, 2010; Mena Martínez, 2010; Riviere Gómez, 2010)

Desde este punto de vista, en términos de fracaso escolar se puede deducir, también, que toda la responsabilidad sobre el logro educativo recae sobre los estudiantes, olvidando por un momento que en todo proceso educativo y éxito escolar participan otros agentes con el mismo grado de importancia como entes que intervienen y forman

parte de la comunidad educativa, siendo éstos el equipo docente, la gestión de los centros escolares, las familias, la propia escuela ... De ahí a que a lo largo de estos años se hayan buscado otros términos o expresiones como “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente” o “alumnos con bajo rendimiento académico”, tratando de suavizar la connotación peyorativa del término “fracaso escolar” (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012). No obstante, por otro lado, cabe reconocer que si se centrara el fracaso escolar en la propia escuela como institución que no logra satisfacer las necesidades y expectativas que se espera de ella como bien público para la sociedad, se estaría cayendo en el error de etiquetar a la escuela como una institución ineficaz e incompetente con la única consecución de aumentar sus dificultades y alejarla, aún más si cabe, de los alumnos, de las familias y, en definitiva, de la sociedad en general. Pero tampoco es tan descabellado dejar caer el peso de la responsabilidad del fracaso escolar sobre la escuela, pues la escuela tiene mucho que decir y cambiar, posiblemente más que el alumnado, ya que las políticas educativas, las prácticas docentes y muchos instrumentos de los que se sirve la escuela para articularse y funcionar se encuentran descontextualizados y caducos con respecto al alumno que asiste a clase en el presente (Marchesi Ullastres, 2003).

De este modo, se deduce que la responsabilidad del logro escolar no sólo recae en el alumno/a, sino que el sistema educativo también es susceptible de ser señalado a tal efecto, al mismo tiempo que implica concretar el fracaso escolar en el hecho de obtener el título de escolarización obligatoria. Frente a lo anteriormente escrito, podríamos concluir diciendo que el concepto de fracaso escolar se relaciona con la desvinculación del alumno con el aprendizaje al finalizar su etapa de escolarización obligatoria, ya sea por falta de interés en el propio estudiante de realizar nuevos aprendizajes o por sentirse incapaz de llevarlos a cabo, reduciendo así el término a aquellos educandos que no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios (Fernández Enguita, 2010; Mena Martínez, 2010; Riviere Gómez, 2010).

3.2. CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

La educación ha sido siempre un tema complejo ya que trata de satisfacer los intereses individuales de los sujetos con las restricciones y obstáculos que impone el mundo social. Un mundo que se encuentra en constante evolución y cambio, donde los efectos de la globalización han provocado que dichos cambios se hayan desarrollado a un ritmo tremendamente veloz: emergen otras formas de vida, otros intereses, las configuraciones familiares cambian, diferentes culturas conviven por fenómenos como la inmigración, etc. Dentro del plano político-económico la organización dominante en las últimas décadas ha sido el neoliberalismo, el cual conlleva que la intervención del Estado se reduzca a manos de particulares o empresas privadas las cuales funcionan por las leyes propias del “libre mercado” que determina en la actualidad el funcionamiento de la actuación social y la organización. Por ello, todos los ámbitos de la vida social se ven afectados, y por lo tanto, la acción educativa también. En el ámbito educativo, este neoliberalismo hace que la escuela tome un papel importante al tener que llevar a cabo la formación y clasificación de los grupos sociales con la única preocupación de satisfacer los intereses del capitalismo, dejando un poco en el olvido el carácter humano de la escuela para centrarse en el beneficio económico. En esta dirección, en la que la forma de producción va enlazada al del consumo, lleva a pensar en un modelo de educación determinado e influenciado por las demandas del mercado (Lipovetsky, 2003).

Por otro lado, cabe destacar el desgaste de la capacidad socializadora de las instituciones escolares que desemboca en un déficit de socialización en la escuela actual. Podría decirse, además, que la escuela y la familia encuentran a día de hoy dificultades para transmitir de una manera eficaz los valores, principios y costumbres culturales, siendo incapaces de cubrir esa carencia los nuevos agentes de socialización, como los medios de comunicación, dejando la responsabilidad de poder elegir los mensajes que quieren elegir a los ciudadanos. Por último, en cuanto a este déficit de socialización ya citado, destacar que, aparte de albergar una carencia de carga afectiva durante la transmisión de esos valores, comprende también al contenido del mensaje de socialización. Por tanto, la socialización puede decirse que se ve amenazada por el debilitamiento de las identidades sociales y personales, y por la pérdida de ideales (Tedesco, 1996). De este modo, “las consecuencias que pueden acarrear aquellos

alumnos que fracasan en sus aprendizajes se reflejan a la hora de presentar dificultades en sus habilidades para la formación como dificultades en las habilidades de tipo socioafectivas y personales, por lo que la escuela que quiera atender este problema deberá de tener en cuenta ambas dimensiones” (Tedesco, 1996:12) Por otra parte, podría decirse que la familia también presenta grietas en su relación con la escuela, así como también en su relación con los propios integrantes del contexto familiar. En su relación con la escuela se podría decir que antes la propia escuela era la segunda piedra angular del sujeto, después de la familia, en cuanto a la transmisión de una socialización moral y formas de vida, imagen que impacta con la realidad de hoy, en donde familia y escuela no se ponen de acuerdo en su objetivo a conseguir, convirtiéndose en una de las causas que llevan a los alumnos y alumnas a rechazar la educación y, por consiguiente, al fracaso escolar (Tedesco, 1996). Ante esto, Tedesco (1996:17) señala que estaríamos hablando de “alumnos y alumnas cada vez más diferentes que no logran aprender los contenidos de un único modelo, y que manifiestan este rechazo a través de conductas de marginalidad social o bien a través de la indiferencia y la menor dedicación al trabajo escolar”.

De este modo, los cambios sociales que se han producido en los últimos años a una rapidez abismal, afectan también a la educación de distintas formas y con distinta polaridad, siendo el fracaso escolar un hecho perteneciente al lado negativo como consecuencia de una serie de causas que a lo largo de los años se han buscado para explicar tal problemática educativa. Algunos estudios han recalcado la suma importancia de factores vinculados al alumnado en cuanto a sus capacidades, motivación o herencia genética (Ruiz de Miguel, 2001). De ahí, a que, instituciones como el Ministerio de Educación, haya tratado de reforzar sus propuestas de ley de Calidad durante los últimos años con el fin de considerar como fundamental el esfuerzo de los alumnos y de las alumnas como el determinante de su futuro éxito o fracaso escolar, siendo unas de las causas de esta propuesta de cambio el hecho de que nuestro país se encuentre por encima de la media de la Unión Europea en cuanto a abandono escolar temprano, así como el aumento que se ha dado en las tasas de fracaso escolar de nuestro país, según el informe *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores (2011)*.

Otras perspectivas, por el contrario, se han centrado más en los factores de carácter social o cultural, debido a que en las zonas socialmente desfavorecidas se suelen registrar un alto índice de fracaso. En este sentido, el nivel sociocultural está determinado por la situación social que ocupan las propias familias. Según Pérez Serrano (1981): “Ese aspecto permite conocer el ambiente en el que se mueve el niño, así como la vida cultural y oportunidades para el aprendizaje que éste le ofrece. Estos aspectos desempeñan un papel decisivo en la inteligencia y rendimiento escolar de los alumnos, no ya solo por la posición económica y cultural que conlleva pertenecer a un determinado nivel social, sino por los estímulos que se le ofrecen al niño para el estudio, por las actitudes hacia el trabajo escolar y por las expectativas futuras depositadas en él”.

El entorno, ambiente, y el medio en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos y alumnas son considerados fundamentales. Siguiendo en esta línea, Bronfenbrenner, al investigar los entornos del desarrollo humano, se da cuenta de que en la gran mayoría de los casos se centra la mirada en las dimensiones individuales haciendo caso omiso a las interacciones y personas presentes de dichos entornos, suponiendo un obstáculo a la hora de explicar los entornos sociales y los procesos de socialización que tienen lugar en ellos. Por ello, este autor, decide tomar cercanía con los contextos educativos desde los supuestos siguientes:

1. En contextos de desarrollo primario, donde el niño o niña observa y asimila patrones de actividad en uso que van aumentando de complejidad y dan la posibilidad de observar y asimilar los patrones de actividad en uso, cada vez más complejos, en conjunto o con la ayuda de personas que tienen conocimientos o destrezas aún no adquiridas y con las que se establece una relación positiva emocionalmente hablando.
2. En contextos de desarrollo secundario, donde se ofrecen oportunidades, estímulos y recursos con el propósito de implicar a los alumnos y alumnas en las actividades de los contextos primarios, eso sí, sin la intervención directa o la ayuda de otras personas.
3. El potencial de desarrollo que presenta un entorno va en función del grado en que terceras personas del mismo entorno apoyen las actividades que llevan a cabo aquellas personas que estén implicadas en el momento en la interacción con el niño o la niña.

4. El desarrollo potencial de un entorno incrementa en base a los vínculos que pueden establecerse con otros entornos.

Por otro lado, dentro del apartado sociocultural, España ha reflejado un importante aumento en el número de personas procedentes de otros países, siendo el norte de África, países del este de Europa y de América del Sur, el origen de muchas de ellas. Esto supuso, a su vez, un notable incremento de la población española, afectando también a la escuela en todos sus ámbitos. En este sentido, la escuela tiene como propósito, entre tantos otros, ayudar a los alumnos en su desarrollo contribuyendo a formar personas que tengan la capacidad de vivir y respetar una sociedad libre y justa, de igual modo que, actúa y promueve de forma activa valores de convivencia y respeto hacia todas las costumbres existentes en nuestra sociedad, independientemente de su país de origen (Osuna Nevado, 2012).

Por otro lado, dentro del contexto socio cultural, podemos encontrar otros contextos igual de importantes y trascendentales para la escuela y el propio alumnado, como es el caso del contexto familiar, cuya influencia en la vida escolar hace que se considere también como una de las múltiples causas que desembocan en el fracaso escolar. Esto es debido a la propia naturaleza del concepto de familia, el cual se configura como el contexto más importante en los primeros años de la vida del ser humano, el cual toma de ella las primeras habilidades sociales como pueden ser el simple juego, así como los hábitos más básicos y otros mucho más complejos como pueden ser los relacionados con la alimentación o las relaciones con las personas, respectivamente. Por familia se entiende según Font, Pérez Testor y Romagosa (1995): “El grupo donde se nace y se asumen las necesidades elementales del niño. Es un grupo en el cual los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional, etc.”.

PSin embargo, son muchos los autores que resaltan la extraordinaria importancia que posee el clima creado en el hogar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Por ejemplo, Fullana (1996:94) sostiene que *“un clima educativo estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia y expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorecen un mejor desarrollo escolar”*. En esta misma, las características o aspectos que pueden identificar un ambiente agradable para el desarrollo de la personalidad del niño, son los siguientes,

según Martínez González (1992:19): “Las características que definen un ambiente familiar positivo son: la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable; el alumno que crece en un clima así, se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas”.

Por otro lado, otras visiones alternativas referentes a las posibles causas del fracaso escolar existente en las escuelas, atribuyen la responsabilidad al sistema educativo, al estilo de enseñanza de los profesores y al funcionamiento de los centros, apoyándose en la idea de que existe cierta reticencia a buscar las causas del fracaso escolar en otros factores externos a la escuela como pueden ser la familia, la sociedad o la disposición del alumnado (Ruiz de Miguel, 2001).

En las siguientes líneas se comprenden algunos de los muchísimos factores que influyen en el surgimiento del fracaso escolar. La nota negativa de dichas líneas es tal vez su eclecticismo y su incapacidad para determinar entre todos los factores seleccionados aquellos que tienen una influencia más potente. Su acierto más acusado es quizás ofrecer una perspectiva plural y abierta. De este modo, nos centraremos principalmente en la influencia del centro escolar desde sus tres principales dimensiones, (dimensión organizativa, dimensión curricular y dimensión profesional) que en mayor o menor medida, se pueden considerar en la actualidad como posibles causas del fracaso escolar. Así pues, veámoslo en el siguiente apartado.

3.2.1. LA INFLUENCIA DEL CENTRO ESCOLAR

En el actual apartado en el que nos encontramos de este proyecto de investigación se exponen los múltiples aspectos teóricos referentes al nivel organizativo, curricular y profesional que configuran la escuela. Estos tres niveles se erigen como fundamentales para el funcionamiento y éxito o fracaso en las funciones propias de la escuela, y por consiguiente también, en los resultados académicos de los alumnos y alumnas de cualquier centro educativo, sin dejar a un lado los aspectos emocionales, motivacionales, éticos, morales, etc. que condicionan y determinan la cotidianidad del alumnado en su futura vida profesional y personal como ciudadano integrante de la sociedad en la que vive. De este modo, veo necesario pues, el desarrollo teórico de estas dimensiones educativas para entender mejor el funcionamiento de la escuela y así,

comprender, saber y encontrar donde se pueden hallar los posibles factores o causas, en cualquiera de los tres niveles, que originan el fracaso escolar en el alumnado, si es que este fracaso escolar se produce por causas originadas desde y por la escuela y los profesionales que trabajan en ella.

Dicho esto, empezaré mostrando teóricamente el nivel organizativo de la escuela para posteriormente continuar con los otros dos niveles restantes.

A nivel organizativo

A nivel organizativo se podría decir que la escuela se ha caracterizado a lo largo de estos años por concebirse como una organización con escasez de optimización, mostrando síntomas de debilidad y vulnerabilidad hacia los cambios sin lograr conseguir los efectos deseados, ya sea por aplicar cambios insuficientes ante una necesidad, por el miedo a que algún cambio realizado no consiga el resultado deseado, o por la pasividad y desinterés de la propia institución. Pero antes de entrar en materia de organización escolar, veamos primero qué significado tiene dicho término. Según la Real Academia Española (RAE) se entiende por el término “organización” a la “asociación de personar regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines” (ver: www.rae.es). Otros autores, ven una organización como “el conjunto de percepciones variadas que los individuos tienen en torno a que pueden, podrían o deben hacer cuando se hallan frente a otros con los que comparten unas circunstancias” (Greenfield, 1973, citado por Pulido, 2013:3) Así pues, en el ámbito educativo, para el término “organización escolar” podemos encontrar múltiples definiciones, siendo la más apropiada la que define a la escuela como “un mundo en el que existe una gran diversidad de actores y elementos en continua interacción, generando constantemente significados acerca de esas relaciones y construyendo conocimiento acerca de la propia escuela” (Pulido, 2013:5).

Una vez definido el término, se ha de echar la mirada al pasado para explicar la evolución que ha seguido la organización escolar a lo largo de los años, y para ello que mejor comienzo que partir desde el S.XIX, donde tradicionalmente, la escolarización masiva surgió para ofrecer respuesta a las demandas sociales de aquel momento, como puede ser la alfabetización de la población general que pudiera servir de mano de obra más o menos cualificada para los requerimientos de la industria de aquella época

(Viñao, 2009). Esto se traducía en unos modos de organización de aula que respondía a aquellas necesidades. Un tipo de organización caracterizado por concebir la figura del profesor como organizador del conocimiento, modelo y guía, al cual se debe imitar y obedecer; la disciplina y la transmisión de conocimientos, a través de la instrucción y la repetición, se consideran fundamentales; el aula y la vida colectiva están organizadas, ordenadas y programadas; existía una educación dominada por un currículo rígido que no contemplaba nada más allá de la materia establecida que se debía impartir, sin atender necesidades, ni ritmos ni diferencias; aulas con escasos recursos materiales donde el libro de texto era la herramienta principal; una disposición espacial bastante limitada donde el elevado número de pupitres ocupa gran parte del espacio de aula; jerarquía muy marcada y definida; alumno pasivo (observador y receptor) al cual hay que formar en su máxima expansión como si fuera una tabla rasa (John Locke) donde el educando determina los conocimientos que deben componerla (Freire veía esto como una domesticación de las personas); aprendizaje memorístico y mecánico (Gómez Mendoza, 2002).

Este modelo de escuela intrínsecamente conservadora, surge como respuesta a las necesidades y demandas de la revolución industrial, la cual marcó las características de la misma. Destaca por tener una concepción muy formalista de la empresa, donde la autoridad jerárquica y los cargos que la componen toman especial relevancia. De este modo, la escuela es considerada como una máquina que reproduce un perfil determinado de sujetos con unas capacidades, conocimientos y destrezas determinadas (previamente establecidas) que han de tener cuando salgan de la escuela, rechazando cualquier tipo de diferencia que se salga de la norma y del modelo “estándar”. Asimismo, se podría decir que este modelo de escuela corresponde con un sistema educativo organizado en función de la secuencialidad y la jerarquización donde, según qué sector social ocupe la persona ocuparía un lugar u otro en la jerarquía social, hacía que la calidad de la escuela brillase, en parte, por su ausencia y que solo la pudiesen disfrutar algunos privilegiados (Gómez Mendoza, 2002).

Por otro lado, el hecho de desempeñar una acción educativa percibida y conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante (escuela como mero replicador social), llevar a cabo una metodología con contenidos y prácticas pedagógicas que respondían a las normas dominantes del momento, así como la

imposibilidad de abordar desde una perspectiva fragmentaria y reduccionista las complejas relaciones que se dan en la sociedad, produce el surgimiento de dos problemáticas que han tomado fuerza estos últimos años en las escuelas, y que están estrechamente relacionadas con el fracaso escolar. Estas serían (Marchesi Ullastres, 2003):

- Por un lado, podemos hablar del desinterés del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por la comunidad donde ésta se inserta debido a la incapacidad de la escuela de cubrir las necesidades de todos los sectores de la sociedad.
- Por otro, la separación existente entre la escuela y la comunidad social debido a los distintos ritmos de desarrollo que ambos experimentan (sociedad más rápido que la organización escolar), hacen que la escuela se opongan a un cambio impuesto desde el exterior produciendo por consiguiente un estancamiento en relación con el medio.

No obstante, la escuela fue tomando conciencia de la función incoherente y caduca que estaba llevando a cabo, y agarrándose al desarrollo tecnológico e informático de las comunicaciones y la expansión ilimitada de la economía del presente, tomó fuerza a través de una visión superficial de la percepción de la realidad, proyectándose desde una perspectiva más descentralizada y autónoma para desarrollar una gestión más eficiente (Gómez Mendoza, 2002). Sin embargo, los problemas siguieron existiendo. ¿Y por qué siguieron existiendo los problemas?, encontrar respuesta a esta cuestión resulta fácil si atendemos a dos hechos igual de importantes:

Por un lado, el desarrollo de las tecnologías derivó en una saturación de información que nos lleva, por un lado, a la sobreinformación y, por otro, a la desinformación que motiva de igual manera la descontextualización de la enseñanza y por consiguiente, el fracaso escolar. Esto es debido a que “la organización educativa no puede procesar la cantidad de información que recibe y en consecuencia se llena de “ruidos” (entropía), de elementos aislados, más o menos sobresalientes, que no puede integrar en esquemas de pensamientos para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella. Pero, como al mismo tiempo debe afrontar un contexto cada día más complejo como consecuencia de este incremento de información circulante, es fácil, entonces, comprender su tendencia a sumergirse en la perplejidad y a dejarse seducir por lo que, aun no

comprendiendo, se le presente como atractivo” (Castro Sáez, 2013:102) Por otro lado, las “organizaciones educativas centraron su preocupación en el proceso de mejora de los resultados, limitándose únicamente a analizar los resultados como parámetro de calidad, sin tener en cuenta el proceso y el contexto en el que interactuaban las organizaciones.

Por último, cabe destacar que entender la existencia del fracaso escolar en un sistema educativo de tal calibre, que aún hoy en día sigue viéndose en muchos centros apoyados por políticas educativas y prácticas docentes que alcanzan el nivel de obsoletas, hace palpable la necesidad de hacer frente a la realidad de la organización educativa desde una postura más holística. Dicha postura, nos ofrecerá las múltiples dimensiones que existen en la realidad envolviendo a las organizaciones educativas que conviven con la compleja red de interrelación del entorno ([Hargreaves 1998](#)).

A nivel curricular

Este apartado teórico concerniente a la dimensión curricular de la educación comenzará por la definición del concepto del currículo educativo, para posteriormente, y una vez comprendido el cual, seguir con los dos principales enfoques curriculares que marcan, en definitiva, la historia y evolución de la enseñanza a nivel curricular: el enfoque técnico o moderno y el enfoque práctico/crítico o postmoderno. En este último enfoque no siempre se ha considerado como unitario, pues el enfoque práctico y el enfoque crítico han existido y aplicado por separado, pero en un intento de aunar un currículo más competente y utilitario para todos se ha haciendo hueco en los últimos años un currículo que fusiona las dos estructuras.

Así, podemos entender por currículo educativo como “el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje) ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico viene determinado por los planes y programas de estudio (que no son lo mismo que el currículo). Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de [educación](#). De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. Igualmente, podemos encontrar otras definiciones sobre este término, una de

ellas la define como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo. Dicho en otras palabras, la especificación de las intenciones educativas que permiten guiar las acciones de los docentes, así como la herramienta que establece el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar” (Díaz Lucea, 2001). No obstante, a lo largo de la historia, nos podemos encontrar con decenas de definiciones que dan significado a este término de muchísimos autores y profesionales de la educación. Por ejemplo, Stenhouse (1991:197) lo define de este modo: “El desarrollo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El currículo se concibe como un análisis de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas”; en cambio, Jurjo Torres, ve el currículo como “un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos. Toda institución escolar quiere estimular y ayudar al alumnado a comprender y comprometerse con la experiencia acumulada por la humanidad y, más en concreto, con la sociedad en la que vive.” (Jurjo Torres 1994:97).

Pero, hablando en materia curricular, ¿Qué implica el enfoque técnico que ha predominado en la escuela?

La realidad personal que aporta el currículo técnico a los profesores, conformada por sus modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico...surge en el contexto de la segunda revolución industrial, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Una época caracterizada por la fuerte influencia de la producción en masa, donde la psicología conductista transmite su preocupación de centrarse en los resultados observables de aprendizaje y dejar de lado los procesos a los sistemas educativos. Dicho en otras palabras, se centra más en los resultados de aprendizaje que en los propios alumnos (Mateo, 2000).

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el

profesor para conseguir los resultados esperados, para que el alumno desarrolle su inteligencia. El profesor es considerado como un ingeniero que pone en marcha el currículo para conseguir los objetivos fijados socialmente, tomando un papel meramente reproductivo. El desarrollo curricular se convierte, de este modo, en un proceso de aplicación por parte de los profesionales expertos de la educación, evidenciando una relación de jerarquía entre teoría y práctica, donde la teoría dice cómo actuar a través de las correspondientes prácticas. Por otro lado, también cabe destacar en este modelo de diseño el afán de controlar el ambiente de aprendizaje y al educando con el fin de lograr los objetivos previstos, dejando de lado la improvisación y la iniciativa personal del alumnado para descubrir sus propios intereses. Básicamente se trata de que todo esté planificado a la hora de querer lograr un fin determinado (Tyler, 1949).

Por último, en cuanto a la evaluación en este modelo de currículo técnico, cabe destacar su preocupación por valorar la medida en que el producto encaja con el propósito que guía su preparación. Un tipo de currículo, que a su vez, no toma mucho en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, las relaciones sociales espontáneas o inmediatas, la vida existente en la comunidad o la dimensión profesional. Por igual, el entorno no es síntoma de inquietud para la institución que aplica este modelo, ya que se considera únicamente como el marco en el que se establece la herencia cultural haciendo caso omiso a las características de la sociedad en la que los alumnos y alumnas vivirán el día de mañana (Trillo Alonso, 1994).

Por otro lado, y ante lo expuesto anteriormente, cabe citar la aparición del enfoque práctico/crítico como respuesta de cambio a la situación en la que nos establece el enfoque técnico del currículo. Un cambio que se lleva a cabo a través de la construcción de un currículo proveniente de una perspectiva experiencial de los acontecimientos de la práctica en la acción, convergiendo de forma dialéctica la teoría y la práctica. Y es que el enfoque práctico concibe el desarrollo curricular partiendo de una base cualitativa, donde el diálogo y la explicación surgen de cada actividad de aprendizaje, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje la mayor preocupación, además del aprendizaje basado “en una interacción adecuada entre sus participantes, donde la práctica condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes desde una perspectiva ética, dinámica, deliberativa y dialógica, donde las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las

interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones.” (Cazares, 2009:21).

Desde esta visión del currículo, la interacción de los participantes activos del aula, tanto profesores como alumnos, toma gran importancia al considerarse estos como sujetos, y no como objetos, pues hay que destacar que la construcción de significados se lleva a cabo a partir del trabajo compartido entre ambos, siendo las experiencias de aprendizaje del alumno el núcleo de la planificación curricular. Toma total importancia, por ello, los procesos psicológicos de los alumnos en el marco de la motivación individual desde los primeros años de escolaridad formal. Esto es debido a la posibilidad de concebir los espacios sociales de conversación y dialogo como muestras para determinar la riqueza de la práctica docente, donde la imposibilidad de predecir paso a paso los acontecimientos que se desenvuelven en el proceso docente hace que toda eficacia lógica de la intencionalidad inicial se anule por completo.

Con este enfoque curricular, se aspira a tener una calidad integral educativa, asociada esta a un poder democrático y participativo de todas las partes implicadas, y entendiendo dicha calidad como aquella en la que además de fijarse en la correspondencia entre los objetivos planificados y los rendimientos dados posteriormente, añade el “ingrediente” de la preocupación de los fines, dándole a la calidad de la educación un cierto sabor de equidad y justicia. Una equidad entendida como “igualdad proporcional” en la que se tiene en cuenta a los más desfavorecidos del Sistema Educativo en la dotación de recursos, y una justicia al actuar desde dos vertientes, por un lado previendo recursos materiales para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otro aportando medios didáctico-pedagógicos a los docentes como apoyo directo a las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco (Trillo Alonso, 1994). Sin embargo, aunque las intenciones y los objetivos sean positivas y constructivas con el fin de obtener una enseñanza óptima, el fracaso escolar tiene cabida.

A nivel profesional

En cuanto a la dimensión profesional se refiere, se podría decir que la forma de enseñar los profesores está relacionada directamente con la motivación de los alumnos y el progreso en sus aprendizajes, y de manera indirecta, con los resultados académicos posteriores, donde tiene cabida el fracaso escolar.

El modelo estrictamente tradicional al que hemos estado acostumbrados a ver en las aulas de los centros educativos en los últimos años, y que aún sigue presente en algunas de ellas, muestra una desconexión palpable entre el docente y el alumno en cuanto al desconocimiento de las experiencias y la cotidianidad de los estudiantes y en cuanto a las situaciones adversas que posibilitan la exclusión social de estos últimos. Este hecho se traduce en un efecto negativo sobre la calidad de la educación, pues genera actitudes y acciones que en su afán por corregir a los educandos, lo único que consigue es poner más obstáculos para el niño o la niña en la escuela. Otro hecho observable en las escuelas tradicionales hasta hace bien poco, es la intención de algunos docentes por apartar del grupo-clase a algunos alumnos y alumnas que presenten alguna dificultad de aprendizaje, siendo olvidados en cuanto a sus necesidades e intereses el resto del curso. “El niño quiere saber lo que supone que el adulto sabe y guarda para sí. Él quiere apropiarse de eso porque de esa manera queda ligado y forma parte de un conjunto de sujetos. Si la práctica docente segrega dentro de un mismo grupo áulico y, desde su accionar, dice: "Ustedes pueden saber esto, pero ustedes no", "A ustedes no les alcanza para saber esto"” (Barila, Campetti y Svetlik, 2006:5), entonces la niña o el niño no va a realizar un mínimo esfuerzo para aprender y no alcanzará los logros educativos teniendo como consecuencia una deserción escolar.

Resulta evidente pues, que este tipo de metodología docente en este tipo de contextos responde a un modelo pedagógico tradicional donde la memorización y la repetición de contenidos son sus mayores estandartes, y donde la rutina y lo académico reina sobre lo socio-afectivo, por lo que el desinterés por parte del alumnado y la desconexión entre escuela-alumnado se erigen como posibles causas del fracaso escolar.

Ahora bien, si nos detenemos a indagar y analizar artículos e informes en materia de estilo de enseñanza de los docentes, encontraremos entre ellos, un estilo que ha

irrupido con gran fuerza en la educación en los últimos años, caracterizado por, además de otorgarle relevancia al método de enseñanza, por destacar la gestión del aula, pues adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo es una tarea que desborda a gran número de profesores, especialmente a aquellos que trabajan con colectivos de alumnos que tienen un mayor riesgo de fracaso. Una problemática que toma especial relevancia en centros a los que acceden mayoritariamente alumnos de sectores sociales desfavorecidos: hay una mayor diversidad del alumnado en las clases, un menor apoyo de las familias, menos recursos económicos para realizar actividades complementarias, etc. Problemática que se mantiene en el tiempo si el centro no responde a las demandas que puedan suscitarse por parte de los alumnos desde su proyecto de centro o los profesores no se sienten con la preparación adecuada para enseñar a este tipo de alumnado con riesgo de abandono escolar (Lorenzo Vicente, 1998). No obstante, estos pocos cambios que se han producido hasta la fecha han sido, por decirlo de alguna manera, aplicados obligatoriamente en cierto modo por la evolución que ha ido desarrollando el currículo a lo largo de estos años (Stenhouse, 1984).

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con respecto a la temática que nos concierne en este trabajo de investigación, el fracaso escolar, existen investigaciones y lecturas de múltiples autores y profesionales de la educación que a lo largo de estos años han tratado de indagar en esta problemática y en sus posibles causas, con vistas a lograr respuestas que puedan solventar este hecho o bajar los elevados índices de fracaso escolar que hay en nuestras escuelas. Así, pese a que el número de investigaciones encontradas sobre esta temática no haya sido muy elevado, este estado de la cuestión se constituye y caracteriza por las diferentes investigaciones y estudios que se han hecho sobre fracaso escolar por parte de diferentes autores, con los correspondientes datos de investigación y resultados de la misma, y que dispongo a exponer sin más preámbulo en las siguientes líneas.

De este modo, una de las investigaciones relevantes se titula “El fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad de Madrid”, llevada a cabo por Juan López Martínez, Jefe del Departamento de Orientación del INFP de

Alcorcón (1984). Se trata de una investigación que pretende analizar los factores que están produciendo tan alto porcentaje de fracaso escolar en los centros públicos de la Comunidad de Madrid, tanto a nivel interno de la propia institución como los que inciden en ella desde su entorno social.

En dicha investigación, se trató de analizar la máxima población representativa del total de docentes (968 docentes del total) y alumnos y alumnas (12.466 alumnos y alumnas del total) de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid (20 centros, 75% del total), con el fin de descubrir factores de fracaso escolar y, por consiguiente, para que quien pueda hacerlo administre con eficacia el tratamiento más adecuado.

La forma escogida por Juan López Martínez a la hora de recoger los datos fue a través del procedimiento de la encuesta-informe, y los resultados que obtuvo y que más parecieron relevantes para este proyecto de investigación, entre otros, fueron los siguientes: el fracaso escolar se hace especialmente notable en automoción y metal. Coincidiendo este dato con el hecho contrastado de que sus alumnos suelen ser de origen social proporcionalmente más modesto que los de las otras ramas, incluso solapándose la circunstancia de que sus profesiones no están socialmente consideradas; siendo el fracaso escolar global muy alto: 72,58% se hace palpable el hecho de que la formación profesional acusa los más altos índices de bajo rendimiento de nuestro sistema educativo; por otro lado, siendo evidente la importancia que tiene para la calidad de la enseñanza y el éxito escolar de los alumnos, los factores de profesionalidad, especialmente pedagógica y dedicación del profesorado, cabe destacar el hecho de que la gran mayoría del profesorado, concretamente un 83,67 %, tiene una dedicación plena en su labor como docente, siendo un dato significativo y producido por el hecho de varios factores que intervienen en este ámbito, como pueden ser: las medidas administrativas del Gobierno para luchar contra el pluriempleo y la mayor profesionalización del profesorado, correlativa al rejuvenecimiento del mismo y asociada a las dificultades del actual mercado de trabajo; por último, destacar entre las conclusiones de esta investigación la existencia de una correlación entre éxito escolar y medio sociocultural, con fundamentación en el estímulo y apoyo, deficientes en medios desfavorecidos, a nivel informativo y de sostenimiento.

Por otro lado, siguiendo en la misma esfera de investigaciones y estudios referentes a la influencia de la vida del centro escolar y sus participantes activos, la siguiente parada nos lleva a un estudio realizado por la Fundación Canaria Centro de Atención a la Familia de Tenerife (año de publicación no facilitado), que con la colaboración de la Universidad de la Laguna y la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, nos aporta, entre otros datos interesantes del mismo, información sobre las posibles causas del fracaso escolar y el absentismo, lo expuesto en las siguientes líneas.

En cuanto a factores asociados al docente, al centro escolar o al sistema educativo, destacan, según las conclusiones del equipo de investigación, la falta de conexión con los intereses del alumnado y con la sociedad por parte de la escuela, así como las actitudes (trato proporcionado hacia el alumnado, ausencias, pérdida de autoridad, desmotivación profesional...) y metodología del docente.

Por otro lado, en cuanto a factores asociados al alumnado, destaca entre otros, la falta de interés y motivación por parte de éste, y como puntos importantes y a tener en cuenta el absentismo, las dificultades de aprendizaje y la integración por parte de ciertos alumnos, así como la falta de expectativas y los problemas de índole psicológico o personal.

De igual modo, respecto a los factores asociados a la familia, habiendo destacado a lo largo de este pre-proyecto de investigación la importancia de su papel en la escuela, esta investigación nos aportan conclusiones que coinciden con que las familias con conflictos y dificultades de convivencia, las separaciones de padres traumáticas en mayor o menor medida, los problemas familiares (dificultades económicas, desempleo, drogodependencias, etc.) y la falta de conexión entre el centro educativo y algunos padres se erigen como factores que facilitan y provocan, en mayor o menor medida, el fracaso escolar y el absentismo de los alumnos y alumnas.

Por último, respecto a los factores asociados al entorno social, como elementos pertenecientes al contexto socio-cultural donde se haya un centro escolar determinado, y como punto fuerte, por tanto, de esta futura investigación al realizarse en un centro escolar hallado en un barrio marginal, predominan aspectos como el alto índice de fracaso escolar en las zonas desfavorecidas, la falta de recursos comunitarios, la falta de agilidad de los Servicios Sociales para atajar problemas en algunas ocasiones y la descoordinación de los recursos e instituciones.

Otras de las investigaciones a tener en cuenta, relacionadas con la influencia del entorno familiar del alumnado y el fracaso escolar del mismo en las escuelas, constatan la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que señalar, sin embargo, que el nivel de estudios de los padres no es el único motivo que influye, parece ser, desde la familia, sino que hay un gran abanico de elementos variados que influyen también. Por ejemplo, el lenguaje y la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales etc. son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas que derivan en fracaso escolar. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos. Lo más importante no es describir las relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar. Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, lo que les ayuda a alcanzar una buena escolaridad.

De este modo, el primero que nos aporta datos relevantes en este sentido es Morrow (1983), que, a través de un estudio donde pretendía comprobar la influencia sobre el interés por la lectura del nivel socioeconómico de los padres, concluye que los alumnos que más interés muestran por la lectura son aquellos cuya madre tiene un nivel académico elemental o medio, y cuyo padre tiene un nivel superior de primer grado (diplomatura); concluyendo que los alumnos con menor interés son aquellos cuya madre trabaja (sin formación académica) y cuyo padre tiene un nivel académico medio.

No obstante, si nos centramos en datos relativos a nuestro país, España, podemos observar múltiples investigaciones y estudios que ofrecen un gran abanico de datos significativos, como es el caso de Jimenez Jimenez (1987), que concluye que la relación entre el nivel formativo del padre y el resultado en pruebas objetivas de lenguaje y de cálculo en alumnos de 13 años es mayor que el resto de las relaciones que estudia para

la misma población (calificaciones en lengua y matemáticas y clase social, formación del padre y de la madre). Sin embargo, en la explicación que dan todas las variables independientes en conjunto a las variables criterio, las variables mejor explicadas son las calificaciones en lengua y matemáticas.

En cambio, Carabaña (1988), con muestras altamente representativas, concluye que la determinación de los resultados de aprendizaje por el nivel sociocultural (nivel educativo del padre, de la madre y profesión del padre) es muy pequeña, llegando a ser el irrelevante si se controla el efecto mediador de las aptitudes.

Por otro lado, Tejedor y Caride (1988), evaluando externamente la reforma de las enseñanzas medias en España, concluyen que la categoría de alumnos con rendimiento más alto está compuesta por aquellos que pertenecen a la clase social alta y cuyo nivel de estudios del padre es “superior” y de la madre “medio”; la categoría de rendimiento más bajo por su parte, la componen alumnos de clase social baja cuyos padres tienen los estudios incompletos.

Finalmente, las cifras e indicadores del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD 2002) también corroboran la relación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de los alumnos, en cada Comunidad Autónoma, si bien, los datos se refieren a resultados en la educación post-obligatoria. A excepción de Galicia, la relación es positiva entre ambas dimensiones.

En este sentido, tras la revisión realizada, destacaremos que la influencia del nivel sociocultural de la familia en el rendimiento académico de los alumnos parece ser más acusada en los cursos de Educación Primaria, mientras que en Secundaria y Bachillerato resulta mucho menor. Esto puede deberse, probablemente, a que los alumnos procedentes de niveles más bajos no continúan estudios no obligatorios y, los que lo hacen, presentan una alta capacidad que compensa la influencia de la clase sociocultural a la que pertenecen.

De igual modo, y cambiando de tercio, podemos encontrar otras investigaciones concernientes al contexto sociocultural y su influencia en la escuela como uno de los posibles focos causantes del fracaso escolar, y es que existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que el contexto sociocultural es una de las dimensiones que explica un porcentaje importante de los resultados que obtienen los alumnos en las

escuelas (Tiana, 2002). Las teorías de la reproducción y los ya clásicos estudios de Coleman (1966 citado en Marchesi, 2003) sobre la igualdad de oportunidades en la educación, y de Jencks (1973 citado en Marchesi, 2003) sobre la desigualdad han insistido en el papel de las escuelas como reproductoras de las desigualdades sociales y en la necesidad de impulsar cambios sociales para reducir las desigualdades educativas. Los estudios recientes sobre la influencia del contexto sociocultural se han orientado en tres direcciones. En primer lugar, han analizado el impacto del contexto propio del alumno en su progreso académico. En segundo lugar, han tratado de comprobar si además del contexto específico de cada alumno, existe un efecto debido al contexto medio del centro. Es decir, si los alumnos que están escolarizados en un centro situado en un contexto sociocultural alto, obtienen resultados más positivos que aquellos situados en un contexto sociocultural bajo debido a las mayores expectativas, exigencias o al clima de estudio del centro. En tercer lugar, han observado el impacto del contexto sociocultural en la vida del centro y en la acción de los profesores en el aula. El contexto sociocultural no solo influye en los resultados de los alumnos sino también en la cultura de la escuela, en las relaciones de los profesores con las familias y los alumnos, en la organización y en el funcionamiento de la escuela.

Por lo tanto, si se pone el punto de mira en la influencia del contexto sociocultural como responsable del fracaso escolar de muchos alumnos y alumnas, podemos encontrar los siguientes datos que nos aportan diferentes investigaciones y estudios existentes:

Las características socioambientales del alumno son variables que pueden contribuir en gran medida a la explicación del fracaso escolar, tanto de manera independiente como de forma conjunta. De este modo, encontramos varios estudios que llevan a varios autores llegar a las siguientes conclusiones:

Brophy y Good (1970) piensan que el hogar y la vecindad influyen más que la escuela en determinantes del rendimiento tales como: intereses, motivaciones, expectativas, imagen de sí mismo, etc.

Brembeck (1977) afirma que los niños que viven en áreas socioeconómicas bajas entran en la escuela con la desventaja impuesta por su ambiente, y se van retrasando en el rendimiento en comparación con los alumnos de zonas más favorecidas, a medida que avanzan los cursos.

No obstante, si atendemos a Juif y Legrand (1980), podemos afirmar que el éxito intelectual de un sujeto está determinado por la atmosfera en la que está envuelto en su infancia, la cual depende del ambiente económico y social, del sexo y del origen geográfico del sujeto.

Codina (1983), en una investigación llevada a cabo en el Centro de Enseñanzas Integradas de Chestre, analiza el éxito y el fracaso de los alumnos correlacionados con una serie de variables entre las que se encontraba el número de habitantes de la población a la que pertenecía el sujeto. Encontró que en poblaciones de tipo medio existe un menor número de alumnos que fracasa que en poblaciones superiores a 100.000 habitantes; concluyo que el número de habitantes de la población influye en el éxito o fracaso de los alumnos. Parece, además, que el influjo es más significativo en alumnos con edades comprendidas entre 14 y 15 años.

En España, Marchesi y Lucena (2002 citado en Marchesi, 2003), en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid con alumnos de Garantía Social, afirman que el 71,8% de dichos alumnos se sitúan en un contexto sociocultural bajo, distribuyéndose los demás alumnos entre los tres restantes contextos (alto, medio-alto y medio-bajo).

Y finalmente, para concluir este apartado del pre-proyecto de investigación aquí presente, se expone un conjunto de investigaciones y estudios de interés sobre fracaso escolar sin patrón a seguir en cuanto a temática se refiere.

De este modo, Félix Fernández Castaño (2009), de la Universidad de Granada, realiza un estudio de caso sobre las desigualdades educativas de hijos e hijas de familias inmigrantes escolarizados en Andalucía, llegando a la conclusión de que se renuncia al análisis serio de las causas del fracaso escolar, lanzando la pelota sobre el tejado del alumnado, y posteriormente a sus familias, sin tener en consideración las políticas educativas de los gobiernos y las inversiones presupuestarias, las cuales nunca serán las idóneas si previamente no existe una verdadera cultura del esfuerzo. El hecho de creer que todos los niños y niñas entran a la escuela desde una misma situación y que su esfuerzo va en función de sus características innatas, se traduce en la negación de ver que en la sociedad existen diferencias socioculturales y económicas.

Concretamente, que estas diferencias están más presentes en los alumnos de procedencia inmigrante, en el que su proceso de adaptación resulta mucho más difícil al partir de una situación de desigualdad con respecto a sus compañeros autóctonos. Por ello, se considera necesario la necesidad de fomentar desde las distintas administraciones públicas esta “cultura del esfuerzo” entre el alumnado. Además, el estudio refleja que los factores estructurales y culturales de la sociedad de acogida también tienen importantes repercusiones sobre el fracaso escolar de estos chicos. Así, la “condición de inmigrante” impide que la mayoría de estos padres cuenten con las mismas posibilidades que otros padres para ofrecer apoyo a sus hijos en las tareas escolares. La estructura familiar de los inmigrantes es la que podríamos denominar “familia extensa” contraponiéndose a la estructura más habitual en nuestra sociedad “familia nuclear”.

Por último, otra conclusión a la que llegaron a través de la investigación fue la evidenciar diferencias en la ayuda que los alumnos/as inmigrantes y autóctonos reciben en casa en relación a los asuntos escolares, tanto en la cantidad de esta ayuda como en la persona de la que procede. Así, es más frecuente que los extranjeros no reciban ayuda de nadie especialmente, los marroquíes y rumanos) y, en el caso de recibirla, que ésta provenga de la madre. El hecho de habitar en pisos de, no más de cien metros cuadrados, tres generaciones distintas, hace imposible esta ayuda familiar a estos niños/as. Paralelamente, los autóctonos reciben más a menudo la ayuda del padre o de ambos progenitores, así como el apoyo de profesores particulares.

Por último, un estudio de la Universidad de Almería que tiene como investigadores a M. Carmen Pérez Fuentes, José Jesús Gázquez, Isabel Mercader, M. Mar Molero y M. Mar García Rubira (2011), cuyo objetivo fue analizar la influencia del rendimiento académico y del nivel educativo de padres/madres sobre la presencia de conductas antisociales y delictivas en el alumnado, dos problemas graves en Educación Secundaria Obligatoria en España. Participaron en el estudio 881 alumnos con edades entre 14 y 18 años de seis centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indicaron que los hombres realizan mayor número de conductas antisociales y delictivas, aumentando su prevalencia con la edad y el curso escolar. El fracaso en el rendimiento académico también se asoció a la presencia de conductas antisociales y delictivas. Igualmente, el nivel de estudios de la madre/tutora se relacionó con la presencia de conductas antisociales.

Ante el conjunto de investigaciones y estudios expuestos en este apartado, veo de suma importancia y necesidad el hecho de seguir investigando en esta dirección con el propósito de erradicar el fracaso escolar, una lacra del sistema educativo que se encuentra presente en muchos centros educativos donde alumnos y alumnas no alcanzan las metas académicas que se esperan desde el sistema, abandonan sus estudios o caen en la repitencia escolar causando el correspondiente desinterés en sus estudios. Asimismo, las causas que llevan al fracaso escolar ya provengan del propio sistema educativo y sus escuelas, los profesionales de la enseñanza, los alumnos y alumnas, el entorno sociocultural, o las propias familias del alumnado, son necesarias ser detectadas y estudiadas para la consecución de este objetivo.

5. DISEÑO

5.1. ENFOQUE

Esta futura investigación que se llevará a cabo sobre las causas que pueden desembocar en malos resultados académicos por parte de los alumnos, y por lo tanto en fracaso escolar, en el “C.E.I.P. La Chanca”, un colegio situado en un barrio marginal de la ciudad de Almería, es de tipo cualitativa. La investigación cualitativa es aquella que se caracteriza por “describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación sea cual sea el problema de estudio que se plantee” (Albert Gómez, 2007:3). No obstante, podemos encontrar otras definiciones de este concepto de acuerdo con distintos autores, de este modo, podemos definir la investigación cualitativa, en palabras de Pérez Serrano (1994:46), como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores esta en descripciones detalladas de situaciones, eventos,

personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos”.

Asimismo, cabe citar que se puede referir a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo”. Para Sandín Esteban (2003), la investigación cualitativa “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Por tanto, una vez definido y entendido el concepto de investigación cualitativa, me dispongo a justificar la elección de este tipo de investigación para llevarla a cabo en la práctica, pues las características de la misma son acordes y convenientes al propósito y contexto que se quiere investigar aquí. Con esto me refiero, a una realidad que precisa de una diversificación en la interpretación de la misma y que, para llegar a la comprensión de lo que realmente está ocurriendo en esa realidad, se necesita indagar más allá de la capa superficial de los hechos por medio de la captación de las relaciones internas existentes y sus intencionalidades, con el único fin de averiguar lo que es único y específico, en este caso las causas del fracaso escolar en este centro escolar, en un contexto determinado.

5.2. MÉTODO

El método de investigación utilizado es el estudio de caso, cuyo concepto es definido por Denny (1978, citado en Albert Gómez, 2007) como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Dicho en otras palabras, el estudio de caso consiste en el estudio en profundidad de un determinado caso o ejemplo, o dicese de otra manera, en el estudio de unos hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores (Walker, 1983). De este modo, el estudio de caso nos brinda el poder de la individualización sin perder un solo grado de globalización que lo caracteriza. Igualmente, nos ofrece la posibilidad de centrar la atención en las experiencias del

alumnado, en la situación y en la interacción que de ella se deriva. Además, se caracteriza también por tener rigor en la exploración de los contextos de la práctica y por permitir la planificación de situaciones de progreso en relación con las tareas y estrategias de enseñanza, admitiendo una interpretación de las situaciones y posibilitando su revisión desde las experiencias prácticas (Martínez Bonafé, 1988).

Es por ello, que el tipo de investigación escogido para este estudio sea el estudio de caso, pues lo considero el más apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto, en este caso, las causas que conllevan al CEIP La Chanca tener los altos índices de fracaso escolar que presenta. Asimismo, la opción que permite de centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales, hace del estudio de caso, el idóneo para el objeto de interés propuesto en esta investigación.

5.3. INFORMANTES

La investigación que se pretende llevar a cabo se realizará en el centro escolar concertado “C.E.I.P. La Chanca”, una escuela situada en el barrio marginal de “La Chanca” de la ciudad de Almería, cuya comunidad educativa constituida por alumnos, familias, docentes y otros profesionales de la educación, refleja altos índices de fracaso escolar y cuyos sujetos específicos del centro en el que se investiga se corresponden con los pertenecientes al aula que presenta mayores índices de fracaso escolar, convirtiéndose el alumnado y el docente de la misma en participantes-informantes esenciales de esta futura investigación, ya que como nos muestra Goikoetxea (1988) en su investigación, *“gracias a la participación del profesor en el proceso de investigación ha sido posible conocer aspectos previos”* de las situaciones, contexto, características de los alumnos..., considero oportuno iniciar el proceso de investigación y partir de ellos. De igual modo, la utilización de informantes clave, considerados estos como individuos poseedores de conocimientos, estatus y destrezas comunicativas relevantes para la investigación y que estén dispuestos a cooperar, pueden aportar datos que sólo a través de ellos se pueden conocer. Puesto que mi objeto de estudio trata de conocer las causas del fracaso escolar en este aula, veo fundamental que los informantes que nos

proporcionen información al respecto sean los sujetos activos de la misma, como principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje y todo lo que envuelve a éste, como por ejemplo: los intereses del alumnado, las materias más complicadas para el alumnado, qué factores o ámbitos cambiarían el alumnado para sacar mejores resultados, la motivación de todos los participantes del aula, la metodología empleada por el docente, etc. (Goetz y Le Compte, 1988)

Asimismo, el entorno sociocultural en el que habita este centro y las peculiaridades que éste trae consigo, hacen que sean merecedoras y dignas de indagar, convirtiéndose en un eje principal de esta investigación. En este sentido, y a modo de complementar datos relativos al contexto donde se ubica el centro, según un estudio realizado por la “Federación de Asociaciones SURGE”, se podría decir que “existe un alto porcentaje tanto de analfabetismo como de abandono escolar prematuro en la zona” (Surge 2010:6). De los datos registrados en la base de datos de Surge, tal y como nos muestra este colectivo, se observa un nivel formativo muy bajo por parte de los demandantes de empleo: “un 66’57 % no ha alcanzado el Graduado Escolar o la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), precediéndole en porcentaje la población que sabe leer y escribir pero no tienen ni siquiera Primaria y finalmente la analfabeta, siendo las cifras muy significativas en población mayor de 45 años. Los tremendos datos de absentismo escolar (en torno al 20% de los/las niños/as) y los bajos niveles de estudios que los/as jóvenes siguen teniendo, son un indicador de que falta mucho por hacer y de que hay intentar recuperar elementos positivos para invertir la dinámica y, sobre todo, la ilusión y la esperanza de familias y profesores/as cuyos objetivos deberían ser comunes” (Surge).

(Estudio realizado por la *Federación de Asociaciones SURGE*)

5.4. ESTRATEGIAS/INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACION

Los métodos que pretendo llevar a cabo en esta investigación para la recogida de información serán los siguientes:

Observación:

La observación, como proceso que trata de contemplar continuamente y detenidamente como se desarrolla la vida social en esencia, crea una comunicación (no verbal) entre el investigador y los investigados (docente y alumnos), donde el investigador interpreta lo que ocurre, conociendo así, la forma más sistemática, profunda y completa la realidad que observa (Ruiz Olabuénaga, 2003). Por ello, se escoge la observación como instrumento de recogida de información en esta futura investigación ya que facilitará conocer y comprender mejor lo que ocurre en el aula y su propia realidad, para dar respuesta posteriormente a los objetivos previamente establecidos, así como por su carácter intencional y continuo que permite la captación de información relevante sin manipular ni condicionar nada de lo que ocurre. En este sentido, el observador, y a su misma vez investigador, debe dejar que los hechos tengan lugar de forma espontánea, pese a que no sean del agrado de éste (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Por otro lado, según Pelto y Pelto, (1978, en Goetz y Le Compte, 1988), pueden distinguirse dos categorías sobre los instrumentos de investigaciones cualitativas. Una primera formada por los instrumentos de recogida de datos que implican interacción entre investigadores y participantes, sin olvidar que pueden producir como resultado reacciones en los participantes que pueden condicionar la información recopilada (Observación participante), y una segunda categoría que estaría formada por los instrumentos que exigen una participación escasa o nula entre investigador y participantes (Observación no participante).

De este modo, podemos contemplar dos tipos de observación que se pueden llevar a cabo en el ámbito investigador: La observación participante y la observación no participante. Aunque la observación participante puede provocar distorsiones en la información recogida como se ha mencionado anteriormente, Goetz y Le Compte (1988), afirman que mediante la interacción personal, el investigador puede obtener con mayor facilidad información relevante para el estudio de la investigación, consolidándose como un método idóneo para la recogida de un conocimiento científico que no tiene otro fin, que el de plasmar una conducta presente con suficiente fuerza de descubrimiento para describir aquella conducta y explicarla convenientemente estableciendo relaciones diversas. Esto implica meterse de lleno en la vida y cultura del grupo con el único propósito de explorar y describir ambientes, al mismo tiempo que implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, una reflexión permanente, y estar pendiente de todo tipo de detalles, situaciones, sucesos,

eventos e interacciones. (Albert Gómez, 2007). Por ello, se escoge este tipo de instrumento para que facilite y colabore en la recogida de información para materializar esta futura investigación, pues nos permitirá obtener datos sobre la realidad social y educativa del “CEIP La Chanca” y las posibles causas palpables responsables del fracaso escolar existente.

Sin embargo, la utilización de la observación participante como instrumento, implica el hecho de introducirse en la vida y cultura del grupo, para posteriormente descubrir el ambiente en el que se investiga y obtener toda la información posible de esa realidad. De este modo, obtendríamos tanto la información que interpretamos y percibimos, como la información aportada que nos aportan los sujetos que se están investigando, recordando siempre la importancia que tiene el hecho de que el investigador no interfiera ni manipule los acontecimientos. Por todo lo anteriormente citado, veo conveniente pues, elegir este instrumento para llevar a cabo la investigación, pues es imprescindible para la misma conocer la realidad existente en el aula a partir de la interacción que se da en la misma y los factores que influyen en ella, para describirla e interpretarla de modo que podamos comprender o visualizar las causas del fracaso escolar en el alumnado.

- **Entrevista:**

La entrevista como herramienta metodológica de investigación cualitativa también tiene cabida en este proyecto de investigación, caracterizándose fundamentalmente por ser “...una conversación en la que y durante la que, se ejerce el arte de formular preguntas y escuchar respuestas [...] es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación [...] cuya esencia de la misma está en el contexto en el cual se elabora el relato, el cual crea una situación social para que pueda tener lugar...” (Ruiz Olabuénaga, 2003:41)

Existen diversos tipos de entrevistas para poder realizar en una investigación educativa cualitativa, aunque para la materialización de esta investigación se utilizará una entrevista en profundidad al maestro o maestra de la clase donde se va a realizar el estudio, pues como mencionamos en el apartado anterior es importante tener en cuenta la información que éste nos puede aportar a la investigación. De igual modo, si es posible, y aunque no se haya citado anteriormente en este trabajo, se elegirán al azar, aunque dando preferencia a los que muestre una predisposición para ello, padres o

familiares de algunos alumnos para conseguir un mayor acercamiento a las realidades del alumnado y la vida escolar del centro.

Siguiendo la línea definitoria de la entrevista y sus diferentes tipos, Taylor y Bogdan (1987) definen la entrevista en profundidad como “encuentros reiterados, cara a cara, entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas”. Por otro lado, pese a que hay varios tipos de entrevista, el modelo aquí elegido para contribuir a la recogida de datos de esta investigación es el de “entrevista no estructurada”, caracterizada por ser abiertas, flexibles y sin una categoría de respuestas preestablecidas, las cuales nos facilitan la manera de recopilar la información deseada para tener un mayor grado de conocedor de la profesionalidad del docente, así como de su pensamiento pedagógico y maneras de llevar a cabo su enseñanza. De igual modo, se conocerá el pensamiento del alumnado, sus motivaciones e intereses, con vistas a saber cuáles son las causas que determinan el fracaso escolar en dicha aula.

- **Análisis de documentos:**

Este apartado concerniente a la recogida de datos trata de la utilización de una serie de fuentes y materiales que pueden presentarse de diversas formas, ya sean documentos escritos (diarios personales, informes, libros, publicaciones diarias, etc.) o documentos audiovisuales (fotografías, películas, discos, etc.). En este sentido, para una mayor comprensión del objeto de estudio aquí presente, se toma el análisis de documentos como estrategia que nos ayudará a recabar la información y los datos necesarios y relevantes con este fin, siguiendo el “mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista” (Stake, 1998:66), es decir, tener la mente organizada y preparada ante posibles pistas o datos inesperados.

Para el estudio de nuestro caso prestaremos especial atención: al documento del programa de intervención, memorias realizadas, actas de las reuniones celebradas, noticias públicas, materiales elaborados, vídeos y fotografías de distintas actividades realizadas, etc. El hecho de elegir este instrumento de recogida de datos para esta investigación viene dado a qué permite acercarnos a la realidad del aula en materia educativa y docente, es decir, nos acerca a conocer qué es lo que realmente se hace en el aula académicamente y el modo de trabajar del docente y el centro, pudiendo encontrar formas o intervenciones que pueden derivar en el fracaso escolar del alumnado.

5.5. ESTRATEGIAS/INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos recogidos durante todo el proceso de investigación a través de las distintas técnicas expuestas en el apartado anterior de este pre-proyecto de investigación, serán analizados cualitativamente por medio de un proceso continuo de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, aportándonos respuestas y explicaciones sobre el objeto de estudio (McMillan y Schumacer, 2011), en este caso, las causas del fracaso escolar en un aula del C.E.I.P. La Chanca. Pero, ¿Cómo podemos estructurar toda esa información de manera que de sentido y significación a la investigación?. Para responder a esta cuestión hay una variedad de autores a los que podemos recurrir, como son Goetz, y Le Compte (1988), Albert Gómez (2007), McMillan y Schumacer (2011), los cuales afirman que es necesario interpretar los datos según las percepciones y sensaciones que el investigador vaya captando de acuerdo a la información que va obteniendo.

Y es que, según estos autores, los pasos a seguir para el análisis de la información son los siguientes:

1. *Reducción de los datos:* Con todos la información recopilada a partir de los instrumentos de observación ,entrevista y el análisis de documentos, se hace lo siguiente:
 - Codificación: Consiste en un proceso dinámico, cuya finalidad es conectar todos los datos obtenidos, en función a alguna característica o elemento que tengan en común.
 - Categorización: Una vez realizado la codificación, siguiendo a estos autores, la siguiente fase consistiría en la categorización, la cual trata de llevar a cabo diferentes temas o grupos que le den a los datos una unidad significativa. Éstas son razonadas y guardan relación con los temas de la codificación.
 - Agrupamiento: Una vez realizada la codificación y categorización, el siguiente paso es interpretar los datos agrupados de manera significativa.
2. *Presentación de los datos:* Existen diversas formas de presentar los datos obtenidos, como por ejemplo las tablas o las representaciones graficas, (Albert Gómez, 2007). Para esta investigación, he optado por las representaciones

gráficas concretamente, ya que dentro de estas se encuentran las matices, las cuales llevan consigo recogidas la contingencia, la incidencia, y las valoraciones, a la misma vez que expresan las descripciones y los relatos, aspectos de gran importancia en las investigaciones educativas (McMillan y Schumacer 2011).

3. *Obtención de conclusiones:*

Una vez que se recogen todos los datos obtenidos y estos sean interpretados, es importante que sean explicados y reflexionados por el investigador en busca de respuestas para los objetivos de la investigación. Como bien es sabido, las investigaciones cualitativas no nos garantizan una objetividad total, pues siempre existe cierta subjetividad, sobre todo a la hora de interpretar y percibir las situaciones, acontecimientos..., de ahí a que sea necesario corroborar estas conclusiones obtenidas tras la recogida de los datos y su proceso de análisis (Goetz y Le Compte, 1988, Albert Gómez, 2007 y Ruiz Olabuénaga 2003).

4. *Verificación de conclusiones:*

Para la ratificación de las conclusiones veo oportuno utilizar los siguientes métodos:

-Triangulación: Ésta consiste en, una vez recogidos los datos y la interpretación posterior de los mismos, abrir la posibilidad de que se puedan obtener distintas perspectivas o nuevos datos. Para ello, se debe de comprobar los datos que son relevantes para los objetivos propuestos inicialmente, verificando y contrastando si los datos, conclusiones e interpretaciones se confirman (Ruiz Olabuénaga, 2003).

- Contraste con la propia posición de los sujetos: el contraste de la información recogida así como el análisis con los sujetos nos ayudará a la hora de refutar o no las conclusiones obtenidas, con el fin de obtener un análisis con mayor certeza y rigurosidad en la investigación. (Goetz y Le Compte, 1988)

Y llegados a este punto, creo idónea y suficiente la utilización de este procedimiento para el análisis de la información como facilitadores para materialización de esta futura investigación, pues se cree que todos y cada uno de ellos con su aporte nos permitirán analizar e interpretar los datos recogidos de una manera objetiva y óptima que dé

sentido a la búsqueda y consecución de los objetivos previamente establecidos en este pre-proyecto de investigación.

5.6. SECUENCIACIÓN

	AÑO 2014	AÑO 2015	AÑO 2016
PRIMER TRIMESTRE	Contacto con el contexto y análisis de las características de la situación a investigar.	Continuación de la investigación con la recogida de datos.	Continuación de la investigación con la obtención de los últimos datos.
SEGUNDO TRIMESTRE	Inicio de la investigación.	Recogida de datos e interpretación de los mismos.	Interpretación de todos los datos y verificación.
TERCER TRIMESTRE	Recogida de datos y análisis.	Primeras verificaciones de los datos.	Conclusiones e informe final.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALBERT GÓMEZ, M.J (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. Madrid: Aravaca.

ANGULO, J.F. Y BLANCO, N. (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe

BLANCO, N. (2010). Documento base política curricular y prácticas educativas. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa.

BREMBECK, C.S. (1977) *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

BRONFENBRENNER, U. (1987) “La ecología del desarrollo humano”. Editorial Paidós, Barcelona.

BROPHY, J.E. Y GOOD, T.L. (1970) Teachers’ communication of differential expectations for children’s classroom performance: some behavioural data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

CARABAÑA, J. (1988) La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio. *Política y Sociedad*, 1.

CARBONELL, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela.

CARBONELL, J. (1996). La escuela: entre la utopía y la realidad.

CARABAÑA, J. (1974). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En INCIE (Ed.) Temas de investigación educativa.

CODINA BAS, J. (1983) Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. *Bordón*, 249, 439-482.

DÍAZ LUCEA, J. (2001). El currículum del actual sistema educativo. Tesis doctoral del año 2001, capítulo 3.

ESCUADERO, J.M. (1982) El fracaso escolar, hacia un modelo de análisis. En M. Bartolomé y otros (coord) Modelos de investigación educativa. Barcelona: Ediciones Universitat. pp. 17-75.

FEDERACION DE ASOCIACIONES URGE (2010). Estudio del Barrio de La Chanca

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CO.OO. DE ANDALUCIA (2011). Relación entre la escuela y el medio-entorno. Revista digital “Temas para la educación”. Enero 2011.

FERNÁNDEZ CASTAÑO, F. (2009) Factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes marroquíes escolarizados en España. Tesis Doctoral de la Universidad de Granada.

FUNDACIÓN SOCIAL LA CAIXA (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Colección de estudios sociales de la Fundación La Caixa, número 29. Barcelona: FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. Y RIVIÉRE GÓMEZ, J.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999) Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria reorientando la orientación. Málaga. Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2011). Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento. Málaga. Aljibe.

FULLANA, J. (1996) La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 63-90.

FULLANA, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.

FUNDACIÓN CANARIA CENTRO DE ATENCIÓN A LA FAMILIA Estudio sobre absentismo y fracaso escolar. Conclusiones y propuestas de intervención.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid: Morata.

GOETZ J.P Y LE COMPTE M.D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid. Morata.

GOMEZ MENDOZA, MIGUEL A. El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores. *Revista Ciencias Humanas*, 28.

- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, ANDY. (1998). *Profesor, Cultura y Postmodernidad*. Madrid-España: Ediciones Morata, 2ª ed.
- IBÁÑEZ, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, C. (1987) *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Córdoba: Departamento de Ciencias de la Conducta .
- JUIF, P. Y LEGRAND, L. (1980) *Didáctica y renovación pedagógica*. Madrid: Narcea.
- LACASA, PILAR (2000). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- LIPOVETSKY, J. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- LÓPEZ MARTINEZ, J. (1984) *Investigación sobre el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid*. *Revista de educación* Nº 274, 93-114.
- LORENZO VICENTE, J.A. (1998). *El profesor y su dimensión profesional*. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, n.1:141-163.
- LUZURIAGA, L. (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el estado de las autonomías*.
- MARCHESI, A. y LUCENA, R. (2003), *La representación social del fracaso escolar*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, E. (2003), *La comprensión del fracaso escolar en España*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ BONAFÉ (1988). *El estudio de caso en la investigación educativa. Investigación en la escuela*. Valencia: Departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Valencia.

PÉREZ FUENTES, M.J., GÁZQUEZ, J.J., MERCADER, I., MOLERO, M.M. Y GARCÍA RUBIRA, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Almería: Universidad de Almería.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. Y ALVAREZ BLANCO, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 85, 127-146

MATEO, J.A. (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE, Universidad de Barcelona.

MCMILLAN, J Y SCHUMACER, S (2011). *La investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid. Dearson Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006) *Ley Orgánica de 3 de mayo, Educación*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006) *Real Decreto 1513, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.
MEC

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2011) Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MECD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012), Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores, Madrid.

OBRA SOCIAL FUNDACIÓN “LA CAIXA” (2010) Fracaso y abandono escolar en España. (Colección Estudios Sociales, n. 29) Autores: ENGUITA, M., MENA, L., RIVIERE, J.

OSUNA NEVADO, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica, *Revista de Educación*, 358, pp. 38-58.

PÉREZ FUENTES, M.C., GÁZQUEZ LINARES, J.J., MERCADER, I., MOLERO, M.M., GARCÍA, M.M. (2011) Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International journal of psychology and psychological therapy*, Vol. 11, Nº. 3, 2011 , págs. 401-412

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." en Gimeno, J. y Pérez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398 - 429.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). "La cultura escolar en la sociedad postmoderna". *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, pp. 80-85.

PEREZ GOMEZ, ANGEL I. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid-España: Ed. Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela*. Madrid: Popular.

PEREZ SERRANO, M. GLORIA (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid. Velintonia libros.

RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Ed. Movimiento Cooperativo de escuela popular.

RUIZ DE MIGUEL, C. (2001). Factores familiares asociados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113

RUIZ OLABUÉNAGA, I (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Deusto.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid. Ediciones Akal.

RUIZ OLABUÉNAGA, I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto

STENHOUSE, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ed. Morata. Madrid.

- TADEU DA SILVA, T. (2001). El fin de la metateorías: el posmodernismos. En Tadeu da Silva, T (2001). Espacios de identidad. Ed. Octaedro.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). La pedagogía como cultura, la cultura como pedagogía. En Tadeu da Silva, T (2001). Espacios de identidad. Ed. Octaedro.
- TEDESCO, J. CARLOS (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad 146, 74-89. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. CARLOS (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Rvvisfn Je Falucncbn*, 309, 7-21. Madrid.
- TEJEDOR, F.J. Y CARIDE, J.A. (1988) Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación, sep-dic*, 112-145. Madrid.
- TIANA, A. (2002), El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos, en Marchesi, A., y Martín, E. (2002), Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica, Madrid, Editorial SM
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011). La justicia curricular : El caballo de Troya de la cultura escolar. Ed. Morata. Madrid
- TORRES SANTOME, J. (1994). El curriculum oculto. Ed. Morata. Madrid.
- TRILLO ALONSO, F. (1994): Profesorado y desarrollo profesional: tres estilos de hacer escuela, en *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74
- VATTIMO, G. (1996). El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna. Barcelona: Gedisa.
- VIÑAO, A. (2009). La alfabetización en España: Un proceso cambiante de un mundo multiforme. www.usal.es/efora
- WALKER, R (1983). *La realización de estudios de caso en educación ética, teoría y procedimientos (pp.42-82)*. Ed. Narcea.