



**"ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y FRACASO ESCOLAR EN LA ESO:
UNA NUEVA MIRADA"
M. José Domínguez González**

Dipòsit Legal: T. 1060-2012

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL

**“Estilo de socialización parental y fracaso
escolar en la ESO: una nueva mirada”**

Doctoranda: Sra. Ma.José Domínguez González
Directora: Dra. Montserrat Guasch i Garcia

Tarragona, mayo 2012

Este proyecto ha sido becado por la AGAUR en la convocatoria de "Beques per a la realització de tesis doctorals en matèria de joventut" de la AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT (2010FJOVE00018).

Dedicada a mi abuela Josefa, te añoro.

Gracias,

A mis padres, Ángel y Josefina, porque me han enseñado el valor del trabajo y la responsabilidad, porque en su afecto infinito he encontrado las fuerzas para hacer todo lo que me he propuesto.

A mi hermana Beatriz por entender que ser doctora es un sueño para mí: sabes que el tiempo que este trabajo nos ha quitado, lo vamos a recuperar. Lo mejor está todavía por venir.

A Jordi: recuerdo perfectamente aquella sobremesa en la que, no sé muy bien cómo, lograste convencerme que podía ser doctora, me acercaste a mi anhelo y por ello siempre te estaré agradecida. Ese día empezó todo.

A Sandra y a Ma. José por su ayuda en la tarea tediosa de introducir los datos, vuestra disposición a colaborar conmigo me emociona. Gracias por esas tardes a mi lado tomando como vuestra una ilusión que era mía.

A Lorena, por su sabiduría con la estadística, por ser exigente, por los aperitivos: te agradezco mucho los desvelos.

Al Instituto Ramon Barbat de Vila-seca, a Adolf, Josep Lluís, Quima, Paco y los tutores de los grupos de ESO. La acogida siempre ha sido cálida. Con vuestra generosidad y apertura me lo habéis puesto fácil.

A Montse por saber esperar y cuándo finalmente me he decidido, estar a mi lado, confiando en mí, valorando mi esfuerzo y ofreciéndome tu criterio certero.

A Diego por su comprensión sincera en momentos clave, **a Mireia y a Carlos** por darme ánimos y aguantar mis momentos de nerviosismo cuando estaba apurada.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I.- INTRODUCCIÓN	7
1.- ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
1.1.- Familia y manifestaciones vitales de los adolescentes	10
1.2.- Familia y competencia escolar	20
1.3.- Inteligencia y competencia escolar	30
2.- ÉXITO vs FRACASO ESCOLAR	34
2.1.- Actualidad del problema	34
2.2.- Delimitación conceptual	36
2.3.- Factores implicados	39
2.4.- Sobre el rendimiento académico	46
2.5.- La clave comprensiva: el aprendizaje autorregulado	54
2.6.- Algo tendrá que ver la inestabilidad normativa	57
3.- ALCANCE Y CONCRECIÓN DEL FENÓMENO: LA ESO EN CATALUÑA	66
3.1.- La estrategia de Lisboa	66
3.2.- Datos ilustrativos	70
4.- DESCRIPCIÓN Y EVOLUCIÓN DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS	85
4.1.- Medidas y orientaciones generales	85
4.2.- El caso de Cataluña	93
4.3.- Una nueva mirada	103
5.- EL PAPEL DE LA FAMILIA	112
5.1.- Evolución de la familia	112
5.2.- La familia como agencia de socialización	115
5.3.- Los estilos de socialización parental	119
5.4.- Enfoques de la intervención educativa familiar	126
5.5.- Familia y escuela: espacios interdependientes	138
6.- LOS ALUMNOS DE LA ESO SON ADOLESCENTES	145
6.1.- Acercamiento a la etapa	145
6.2.- Algunas nociones de psicología evolutiva	147
6.3.- Los adolescentes como agentes sociales	158
7.- ESTUDIO EMPÍRICO	166
7.1.- Tipo de investigación	166
7.2.- Objetivos e hipótesis	167
7.3.- Variables	169
7.4.- Instrumentos de medida	178
7.5.- Población y muestra	182
7.6.- Proceso de recogida de datos	186
8.- RESULTADOS	188
8.1.- Descriptivos de la muestra	188
8.2.- Contrastación de hipótesis	193

9.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS	203
10.- CONCLUSIONES	216
11.- PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	220
12.- LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS	228
13.- REFERENCIAS CONSULTADAS	230
14.- ANEXOS	246
14.1.- Cuestionario sobre el contexto familiar.	246
14.2.- Instrucciones para la administración de los instrumentos TIG1 y ESPA29 entregadas a los tutores.	248

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Figura nº1 — Representación en el plano de los estilos educativos	168
Gráfico nº1 — Distribución de la población de Vila-seca: núcleos y edad	183
Gráfico nº2 — Distribución de la población de Vila-seca: núcleos y sexo	184
Gráfico nº3 — Distribución de la población de Vila-seca por nacionalidad	184
Gráfico nº4 — Dispersión: rendimiento académico y coerción/imposición madre	199
Gráfico nº5 — Dispersión: rendimiento académico y coerción/imposición padre	199
Tabla nº1 — Tasa de idoneidad Cataluña (08/09)	35
Tabla nº2 — Indicadores de resultados Cataluña (08/09)	36
Tabla nº3 — Evolución de la tasa abandono escolar prematuro España / UE	68
Tabla nº4 — Alumnado matriculado Cataluña (10/11)	70
Tabla nº5 — Alumnado repetidor Cataluña (10/11)	70
Tabla nº6 — Alumnado repetidor Cataluña por curso ESO (09/10)	71
Tabla nº7 — Gasto público en educación no universitaria Cataluña	71
Tabla nº8 — Gasto público en educación no universitaria Cataluña / España	72
Tabla nº9 — Titularidad de los centros, Cataluña desde 03/04 hasta 07/08	72
Tabla nº10 — Alumnado extranjero en la ESO, Cataluña desde 00/01 hasta 08/09	73
Tabla nº11 — Tipología profesionales educación, Cataluña desde 00/01 hasta 07/08	74
Tabla nº12 — Evolución de la tasa de escolarización Cataluña	74
Tabla nº13 — Evolución de la tasa de idoneidad en 1º y 3º de ESO Cataluña	75
Tabla nº14 — Tasas de repetición en 6º de Primaria y 4º de ESO por CC.AA. (06/07)	75
Tabla nº15 — Promoción en los 4 cursos de la ESO por CC.AA. (07/08)	76
Tabla nº16 — Evolución de la tasa bruta población con GESO por CC.AA.	76
Tabla nº17 — Alumnado que sale de 4º de ESO según el resultado por CC.AA. (07/08)	77
Tabla nº18 — Ratio de alumnos por CC.AA. (07/08)	78
Tabla nº19 — Evolución población joven con GESO que no estudia, Cataluña	78
Tabla nº20 — Evolución comparada de la población joven con GESO que no estudia	78
Tabla nº21 — Evolución de la población joven con GESO que no estudia por CC.AA.	79

Tabla nº22 — <i>Evolución comparada de la población joven que siguen estudiando</i>	79
Tabla nº23 — <i>Comparativa española resultados PISA 2009</i>	81
Tabla nº24 — <i>Comparativa europea resultados PISA 2009</i>	82
Tabla nº25 — <i>Evolución del paro y tasa de paro en el municipio de Vila-seca</i>	185
Tabla nº26 — <i>Edades de la muestra</i>	188
Tabla nº27 — <i>Género de la muestra</i>	188
Tabla nº28 — <i>Cursos de la muestra</i>	189
Tabla nº29 — <i>Modalidades familiares de la muestra</i>	190
Tabla nº30 — <i>Proporción de personas desocupadas en el núcleo familiar</i>	190
Tabla nº31 — <i>Estilos Educativos de la muestra</i>	191
Tabla nº32 — <i>Coeficiente intelectual de la muestra</i>	192
Tabla nº33 — <i>Nivel de rendimiento académico de la muestra</i>	192
Tabla nº34 — <i>Nivel de rendimiento académico de la muestra por asignatura</i>	193
Tabla nº35 — <i>Correlaciones en la muestra al completo</i>	193
Tabla nº36 — <i>Correlaciones seleccionando los sujetos con CI = o > a 100</i>	194
Tabla nº37 — <i>Correlaciones parciales</i>	195
Tabla nº38 — <i>Correlaciones entre edad y estilos parentales (muestra completa)</i>	196
Tabla nº39 — <i>Estadísticos de grupo</i>	197
Tabla nº40 — <i>Comparación de medias para muestras independientes (chicos vs chicas)</i>	197
Tabla nº41 — <i>Modalidades familiares de la muestra en dos categorías</i>	200
Tabla nº42 — <i>Comparación de medias para muestras independientes (nuclear vs otras)</i>	200
Tabla nº43 — <i>Elementos de mejora del rendimiento reportados por los alumnos</i>	201

I.- Introducción

LOS HIJOS...

*Y una mujer que sostenía un bebé contra su pecho dijo, Háblanos de los Hijos.
Y Él contestó:
"Vuestros hijos no son vuestros hijos.
Son los hijos y las hijas del anhelo de la Vida ansiosa por perpetuarse.
Por medio de vosotros se conciben, más no de vosotros.
Y aunque estén a vuestro lado, no os pertenecen.
Podéis darles vuestro amor, no vuestros pensamientos:
porque ellos tienen sus propios pensamientos.
Podéis abrigar sus cuerpos, mas no sus almas,
pues éstas habitan en la casa del futuro:
cerrada para vosotros, cerrada incluso para vuestros sueños.
Podéis esforzaros por ser como ellos, más no tratéis de hacerlos como vosotros:
porque la vida no retrocede ni se detiene en el ayer.
Vosotros sois el arco desde el que vuestros hijos, como flechas vivientes,
son lanzados a la Vida.
Dejad que la inclinación de la mano de arquero sea para la felicidad.*

Khalil Gibran, "El Profeta"

Este sugerente pasaje de la obra cumbre del poeta, místico y pintor libanés nos conduce de la mano a la esencia que inspira este trabajo. Se trata de un estudio que debiera llegar a las manos de padres y profesores como los arqueros que impulsan con su fuerza (más o menos atinada, más o menos intensa) a los adolescentes a lo que pueden llegar a ser. Se trata de una contribución que pretende ofrecer referencias consistentes para impulsar las flechas a destinos de autorrealización factibles.

Los adolescentes (casi más que los niños) no son **nuestros** hijos o alumnos, el omnipresente adverbio posesivo nos impide percibirlos como lo que son, personas que se deben a sus propios proyectos, personas que necesitan guía y supervisión para ser felices, dicho de otro modo, para encontrarse a si mismos haciendo, pensando y sintiendo lo que realmente quieren, lo que les identifica. Padres y profesores tienen la misión básica y emocionante (desde facetas complementarias) de acercarlos al descubrimiento de esas metas particulares y alentarles en su consecución (teniendo en cuenta que dichos objetivos pueden no corresponder con sus previsiones o incluso pueden discrepar del patrón habitual o mayoritario).

Las potencialidades del mañana se delimitan y concretan en el presente y la actualidad de los adolescentes transcurre entre dos ambientes liderados por los adultos (familia y escuela) cuya interacción merece ser analizada dado que se influyen recíprocamente y persiguen finalidades comunes.

La realidad vital de una persona no se puede compartimentar, menos aún en el caso de personas en formación y crecimiento como lo son, todavía, los adolescentes; por eso nuestro interés radica en observar una realidad preocupante como la del fracaso escolar (que compromete futuros luminosos), desde la visión combinada de familia y escuela.

Me interesaban por separado varios temas (considerados de forma global y amplia):

- la familia como sistema autorregulador en el que se incorpora la cultura,
- la adolescencia como etapa evolutiva de tránsito y posibilidades (superando visiones que la adjetivan de convulsiva),
- la vida en los centros de secundaria como escenario experiencial de gran calado y posibilidades sin explotar y
- el voluminoso (y creciente) número de alumnos y alumnas que no alcanzan unos resultados académicos suficientes para obtener la acreditación.

Los cuatro elementos constituyen por si mismos aspectos de estudio clásicos para un pedagogo: dado que una tesis debe intentar aportar conocimiento al acervo genuino y específico de la disciplina, mi intención es descubrir en su intersección una nueva perspectiva de análisis y explicación del creciente y vigente fenómeno del fracaso escolar. La esencia que inspira el proyecto es un ejercicio de profundización sobre el fenómeno citado pero, esta vez, mirando hacia la dinámica intrafamiliar para hallar conexiones y posibles razones causales.

Esta tesis pretende fundamentalmente explorar la relación que existe entre el rendimiento académico del alumnado de secundaria y el estilo de socialización desarrollado por sus padres: descubrir la correlación intuida confirmaría el ámbito familiar como un nuevo espacio de intervención pedagógica (actualmente infravalorado en su potencial) y contribuiría notablemente a explicar la enorme variabilidad de resultados académicos que obtienen los alumnos que cursan la ESO.

La finalidad principal de este proyecto radica en establecer la relación existente entre resultados académicos de los alumnos de la Etapa Secundaria Obligatoria y algunos elementos significativos de la dinámica intrafamiliar para estar en disposición de identificar si dichos aspectos de funcionamiento inciden en el aprovechamiento y adaptación escolar y en qué medida. Las múltiples reformas legales sobre materia educativa han generado una batería diversa y profusa de medidas y estrategias para reducir los altísimos niveles de fracaso escolar, sin embargo el problema persiste: esta tesis pretende abrir una nueva vía de análisis del fenómeno. Hasta ahora se han estudiado considerablemente las variables individuales referidas al alumno, las institucionales referidas al centro escolar, las didácticas vinculadas al ejercicio de la profesión docente y también las sociales sobre el grupo de iguales y el estatus socioeconómico de la familia. En cambio, el valor de las relaciones internas de la familia es todavía un aspecto sobre el que se puede incidir más.

Los elementos a estudiar del contexto familiar no tendrán que ver con el capital cultural, el nivel de estudios u ocupacional de los padres (aspectos tradicionalmente considerados como influencias en el rendimiento de los hijos –de hecho continúan estando vigentes como indicadores en los informes cuatrianuales PISA–). La idea es valorar cuestiones más cualitativas que nos aproximen a las vivencias del día a día, a la dinámica relacional de la familia: concretamente se estudiará el estilo parental de socialización como práctica de crianza que resume e incluye los componentes esenciales que definen (en algún sentido) el vínculo afectivo entre hijos y padres que integran el sistema familiar.

La hipótesis de partida del estudio sería la que sigue → “ciertos estilos educativos parentales percibidos por los hijos influyen en los resultados académicos de éstos” (por tanto incidiendo pedagógicamente en ellos podemos lograr una mejora del rendimiento).

Como objetivos estructurales del proyecto podemos considerar:

1. *Determinar en qué medida influyen las percepciones de los alumnos sobre su propia dinámica intrafamiliar en los resultados académicos que obtienen.*
2. *Partiendo de los resultados académicos de investigación y siempre desde una perspectiva de intervención familiar, generar una serie de propuestas de acciones pedagógicas dirigidas a padres y profesores que redunden en un mejor aprovechamiento académico (y consecuentemente favorezcan un desarrollo integral satisfactorio).*

Esta investigación trata de ir “más allá” de la simple medición del rendimiento y confirmación de los elevados niveles de fracaso: se busca evaluar con mayor eficiencia uno de los factores más influyentes, el ámbito familiar. Encontramos que la clase social del alumnado es excesivamente amplia para explicar el dispar rendimiento del alumnado en la ESO y nos situamos en la tendencia que prefiere indagar en las estructuras más próximas al alumno. En nuestro caso, la familia; que es el ámbito de enculturación primaria, donde verdaderamente podemos encontrar claves reveladoras que sostienen su rendimiento en el proceso académico.

La presente investigación pretende contribuir al camino de la excelencia educativa buscando nuevas vías de intervención que sean efectivas y, para ello, se detiene en el conocimiento de la familia como uno de los factores contextuales clave en los que debería incidir la política educativa en su papel de agente mediador en la consecución de la igualdad socioeducativa. Si bien la escuela inclusiva es el modelo formal en que el sistema educativo se mueve actualmente, en sentido estricto, es todavía una entelequia.

La educación inclusiva debería ser la concreción práctica y tangible de la educación para todos: una línea de pensamiento según la cual la escuela acoge a todos los alumnos y vertebra un aprendizaje versátil que se adapta a sus posibilidades y perfiles peculiares creando entornos en los que se comparte, se convive y se colabora. En las escuelas con sensibilidad inclusiva todos los alumnos están en un mismo plano ya que se prima la equidad como valor social y se consigue que la evaluación arroje resultados positivos dado que cada alumno ha recibido los estímulos más oportunos.

Continúa siendo un desafío para la institución formal realizar ese ideal dado que no existe acuerdo en la concepción y gestión de la diversidad (entendida en el sentido más amplio). Este estudio anhela participar en el proceso de instauración de prácticas inclusivas que, paulatinamente, vayan sustituyendo a prácticas discriminatorias y excluyentes (más o menos evidentes) que dejan sin soporte a un buen número de chicos y chicas, precisamente aquellos que Ken Robinson denomina “no académicos”.

1.- Estado de la cuestión.

- 1.1.- Familia y manifestaciones vitales de los adolescentes
- 1.2.- Familia y competencia escolar
- 1.3.- Inteligencia y competencia escolar

1.1.- Familia y manifestaciones vitales de los adolescentes

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre padres e hijos y es que el espacio familiar se confirma como un entorno socializador y educativo de primer (e insustituible) alcance. Los cambios socioculturales que se van produciendo en un *continuum* infinito que no logra estabilizarse tienen una repercusión directa en la composición de las familias y una incidencia indirecta (o, como mínimo, menos visible y constatable) en su funcionamiento. Probablemente los cambios estructurales sean los más conocidos por ser ampliamente divulgados y descritos con profusión (se concretan en el hallazgo de los nuevos tipos de familia), sin embargo las consecuencias de las transformaciones socioculturales también provocan redefiniciones de los roles, alteración de las relaciones clásicas o tradicionales entre los miembros de la familia, redistribución de las funciones y tareas, etc... Existen nuevos estilos de vida, producto de la adaptación al contexto socioeconómico, que comportan el nacimiento de nuevas formas pero también de renovadas dinámicas internas.

La familia continúa siendo el primer y más importante marco de socialización y a él recurren multitud de estudios científicos con la intención de encontrar claves que expliquen ciertos acontecimientos o realidades personales. Más reciente resulta el interés de las disciplinas por volver a la familia a la hora de estudiar aspectos relacionados con la adolescencia. Ésta tradicionalmente se ha considerado la etapa de iniciación a la vida adulta representada por señas de identidad tan características como la oposición y el cuestionamiento (a distintos niveles) de la influencia paterna.

La familia resulta ser el contexto más adecuado para la crianza y educación de los niños y adolescentes porque se ha demostrado como el mejor promotor del desarrollo personal y social y, porque es (y esto es básico) el agente con más capacidad de protección en situaciones de riesgo. Si bien parece clara su incidencia en el desarrollo personal y social del niño, no resultan tan fáciles de explicar las vías y mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo esa ascendencia educativa de enorme calado.

Sin embargo, el corolario de dificultades que presentan los adolescentes y que preocupan a padres, instituciones educativas y comunidad científica guarda una estrechísima relación con la calidad del vínculo familiar. El signo de la dinámica intrafamiliar ofrece un abanico de experiencias vitales al adolescente que participan activamente en su construcción de la identidad individual y social. El proceso de conformación personal en absoluto ha concluido en la adolescencia y el *imput* familiar se erige como una influencia determinante (aunque no exclusiva como ocurría en la etapa infantil, ahora en la adolescencia la familia comparte protagonismo con el grupo de iguales y con el medio escolar fundamentalmente).

Vemos como el interés comprensivo hacia la adolescencia y sus diversas manifestaciones vuelve la mirada a la familia como posible foco causal y encontramos distintos estudios e investigaciones en esa línea. Repasemos qué aportan dichas investigaciones:

- ▶ La estructura familiar no influye en el funcionamiento familiar percibido por el adolescente. PÉREZ MILENA A. *et al.* (2007) concluye que la estructura familiar no influye en la percepción que tiene el adolescente sobre el grado de funcionalidad de su familia, así como tampoco en la sensación de apoyo social, en el consumo de tóxicos ni en la presencia de síntomas indicativos de malestar psíquico. Parece que ha llegado el momento de replantearse ciertos estereotipos tradicionales: la familia nuclear ya no es imprescindible (al menos no es la única alternativa) para el establecimiento de unas relaciones familiares positivas que promuevan un desarrollo adecuado del adolescente. La dinámica intrafamiliar estaría matizada por otros factores que van mucho más allá de la composición.

Distintas corrientes teóricas abogan actualmente por localizar la importancia de la influencia familiar en cuestiones relacionadas con su discurrir interno, con los elementos esenciales que definen su funcionamiento superando (por fin) visiones obsoletas que consideran la estructura el elemento clave. Cómo se compone la familia y por quién está conformada no resultan elementos destacados para valorar su capacidad educativa: se pasa de lo superficial a la consideración de lo realmente relevante, el clima relacional interno (cómo se toman las decisiones, cómo se administra disciplina, cómo se demuestran los sentimientos, etc...).

- ▶ El apoyo familiar es fundamental para que el adolescente consiga un soporte social satisfactorio. Diferentes estudios han demostrado el papel tan importante que el clima familiar (nivel de cohesión entre sus miembros, modelos de comunicación, expresión de sentimientos, afecto, planificación de las actividades conjuntas, etc...) y las prácticas educativas familiares derivadas, juegan en el ajuste de los adolescentes. Cuando el clima no es el adecuado debido a la existencia de conflictos o falta de soporte entre sus miembros se favorece que sobre los hijos gane fuerza la incidencia de factores ambientales estresantes que dan lugar a dificultades tanto internas como externas.

PICHARDO, FERNÁNDEZ y AMEZCUA (2002) concluyen en su estudio, realizado sobre una muestra de alumnos de secundaria de la provincia de Granada, que los adolescentes que perciben cohesión en su ambiente familiar se sienten bien en su familia al saberse respaldados en sus decisiones y/o ayudados cuando se les presenta algún contratiempo. Estos datos se ven confirmados en algunas investigaciones en las que se ha comprobado que el apoyo y la ayuda de la familia a los hijos, especialmente durante una etapa evolutiva algo complicada como es la adolescencia, favorece que éstos afronten mejor los problemas de la vida cotidiana. Asimismo esas condiciones facilitan una óptima competencia social ya que consiguen que los adolescentes gestionen mejor los factores estresantes que les incumben, a la vez, que les van empujando hacia la consecución de cotas autonomía y madurez progresivamente mayores.

Se observa que los chicos con una elevada adaptación social perciben a su familia con altos niveles en expresividad: es decir nos referimos a familias donde se comparten abiertamente deseos, sentimientos y necesidades.

Estas características familiares favorecen indudablemente las habilidades sociales de los hijos ya que éstos han estado expuestos a modelos prosociales, los han podido imitar, practicar, pulir y, finalmente, interiorizar para reproducir de forma natural en escenarios y situaciones apropiados. De este modo, han podido incorporar capacidades necesarias para convivir de forma eficaz, dado que han crecido en un ambiente de aceptación que les ha servido de base para tener ganas de explorar el mundo y abrirse a él.

En conclusión, los adolescentes que viven su universo familiar de forma positiva, que se sienten cómodos dentro del sistema familiar y que perciben amor incondicional por parte de sus padres, son personas que viven el tránsito de la adolescencia de forma saludable. Evidentemente existirán altibajos pero se vivirán y asumirán desde la naturalidad y el afecto y, por tanto, serán momentos de crisis que alentarán nuevos avances. Percibir el clima familiar como elevado en cohesión, expresividad y organización/participación en actividades compartidas evidencian una base óptima desde la que el adolescente va construyendo su mundo de interacciones exteriores. Interacciones estables, productivas y respetuosas. Los factores mencionados de adaptación general están en plena consonancia con las dimensiones familiares necesarias identificadas por MUSITU, ROMÁN y GUTIÉRREZ (1996) → alta organización familiar, límites claros para cada uno de sus miembros, elevada cohesión, alta expresión y comunicación y transmisión de valores sociales y estándares éticos por parte de los padres.

- ▶ La disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de síntomas depresivos, conductas antisociales y un mayor consumo de alcohol y posiblemente otras drogas.

El sistema familiar juega un papel fundamental para explicar la aparición de numerosas conductas desadaptativas. Los padres, intencionadamente o no, son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (SILVERMAN, 1991). Evidentemente existen otros medios socializadores pero su influencia pasa normalmente por el tamiz de la familia (ésta puede amplificar o minimizar sus efectos, ya sean éstos positivos o negativos).

Sin desestimar la importancia de la presión grupal, la influencia de la familia resulta ser la variable que con más insistencia se plantea en los trabajos referidos a factores de riesgo del consumo abusivo de alcohol porque representa el marco primario y primitivo en que ha sido socializado el adolescente ahora integrado en nuevos grupos sociales.

PONS y BERJANO (1997) sugieren en su estudio que el consumo abusivo de alcohol se encuentra relacionado con la percepción filial de estrategias paternas fundamentadas en la reprobación, la crítica, el castigo disciplinario y, en ocasiones físico, así como en la ausencia de canales comunicativos que posibiliten la exteriorización y transmisión de afectos dentro del sistema. Los sentimientos de insatisfacción que quedan en el hijo reprobado y la convicción interna de no ser aceptado de forma íntegra e incondicional por sus padres pueden ser disimulados por la integración en grupos sociales que promocionan sentimientos de pertinencia, ubicación social y seguridad a través de conductas rituales.

La atención que necesitan los adolescentes ya no la reclaman en el entorno familiar, su creciente autonomía los hace capaces de buscarse entornos de compensación sustitutivos aunque de poco calado y consecuencias negativas a largo plazo.

Habitualmente se lamenta con frecuencia que los hijos parecen perder durante la adolescencia todo aspecto de comunicación activa. En este asunto también con frecuencia pasa desapercibido un aspecto: el haber logrado instituir el diálogo auténtico en la adolescencia es un éxito previo de los padres. No se puede pretender una actuación repentina, si antes no se han fijado las premisas de confianza, disponibilidad, respeto, discreción... Iniciar el diálogo con un adolescente es complejo, éste sucede al niño y esta raíz evolutiva es básico recordarla.

Las exigencias del adolescente en el plano emotivo, social e intelectual, la tendencia a afirmarse, a realizar experiencias nuevas, a manifestar nuevos esquemas de comportamiento, etc., comprometen la comunicación con los padres. En este proceso de adaptación y calibrado constante en el que viven los adolescentes, las actitudes inquisidoras o de oposición hacia los padres buscan, sencillamente, provocar una respuesta por parte de los padres que les induzca a su autorregulación. La respuesta podrá ser crítica, comprensiva o limitadora según convenga a la coyuntura, lo grave es no obtener réplica ya que ese supuesto implica desconsideración a sus necesidades, se trata de una muestra de abandono.

GALLI (1976 en GARCÍA HOZ, 1990) señala que los eventuales altercados con los hijos adolescentes se desarrollarán y resolverán en función del estilo educativo aplicado por los padres: el estilo parece ser el molde que contiene las ideas fundamentales que rigen la convivencia y guía de los hijos formando un conjunto coherente y ordenado (cada estilo tiene una lógica interna propia). Para este autor, el diálogo familiar admite a los hijos como auténticos interlocutores, como sujetos activos de la vida doméstica, como fuerzas innovadoras en los proyectos existentes.

Cuando se aborda la relación de la familia con el comportamiento problemático del adolescente se suele estudiar y analizar la relación de algunas prácticas parentales por separado (control, comunicación, organización, etc) y una o dos conductas problema. Pocas investigaciones plantean un estudio de la influencia de las prácticas parentales –consideradas de forma más holística– sobre la asociación de varias conductas. En el estudio de PALACIOS y ANDRADE (2008) sobre una muestra de 1000 jóvenes mexicanos (de 14 a 22 años) encontramos esta perspectiva más compleja y global.

Varios trabajos sobre las conductas problema en adolescentes (DONOVAN y JESSOR, 1995; GRUBER, 2001) se centran en un subconjunto de conductas que comprometen el bienestar, la salud y el equilibrio de la vida en curso de un adolescente, resultando unos efectos negativos de diverso alcance. Los autores también subrayan que las denominadas conductas problema se han reconocido como vinculadas entre si (JESSOR, 1998; ZWEIG, LINDBERG y MCGINLEY, 2001 citados en PALACIOS y ANDRADE, 2008) comprobada la evidencia que se suelen dar de forma combinada.

Los factores que influyen en la aparición y/o consolidación de esos comportamientos se refieren a amplios dominios causales que van desde la genética o la biología hasta la cultura y la sociedad. Las variables familiares y, más concretamente, los estilos parentales tienen una influencia muy significativa en las conductas problema (evidentemente en interacción con otras variables causales).

Los resultados que obtienen sobre la forma y proporción sobre cómo se relacionan las conductas problema, concluyen que el consumo de alcohol y tabaco lleva asociado el consumo de otras drogas, asimismo el consumo de esas sustancias se asocia a una mayor probabilidad de presentar actividad sexual de riesgo y/o cometer actos antisociales. En definitiva, demuestran que presentar una conducta desadaptativa coloca al adolescente en un punto vulnerable que incrementa las posibilidades de involucrarse en otras conductas del mismo estilo pero, progresivamente, de mayor alcance y gravedad.

Las prácticas parentales que influyen en la covariación de las conductas problema son una baja supervisión materna y una alta imposición paterna; la supervisión parental (compensada y razonable) se erige como un factor destacado que protege al adolescente de iniciarse en conductas de riesgo (también colaboran otros elementos como son el apoyo, la comunicación o la promoción autonomía responsable).

El estudio liderado por la Dra. Ma. JOSÉ RODRIGO de la Universidad de La Laguna "*Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia*" (2004) analiza los estilos de vida (consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, hábitos alimenticios, actividad deportiva, sexualidad, autoimagen, relaciones con los iguales y vida escolar) de 1417 adolescentes de nivel socioeconómico bajo y su relación con la calidad de las relaciones padres-hijos. Los resultados indican cuestiones interesantes:

- Los estilos de vida sanos, típicos en la mayoría de los adolescentes de 13 años, empeoran hacia los 15 y 16 años.
- Se encuentran pautas más extremas de deterioro en aquellos adolescentes atendidos por algún servicio de atención especializado (social o educativo).
- Tres aspectos intrafamiliares –la comunicación, el apoyo percibido y el consenso entre los padres a la hora de orientar y limitar al hijo– son factores de protección asociados a estilos de vida saludables y organizados en todas las franjas de edad estudiadas.

Nuevamente encontramos evidencias que demuestran la conexión entre el estilo parental y las manifestaciones vitales de los adolescentes. El tipo de relaciones padres-hijos determina la adopción de uno u otro estilo de vida y es que la ascendencia de la familia trasciende, de una manera importantísima, hacia proyección social del adolescente. La escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación sobre las actividades de la vida cotidiana, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos, a circular y participar en entornos marginales y a realizar conductas de riesgo. En cambio, un mayor apoyo percibido de la familia tiene que ver con un menor consumo de tabaco, alcohol, drogas (incluso cuando su grupo de iguales se halle instalado en un consumo habitual y afianzado).

Al hilo de esta última investigación cabe comentar que las buenas relaciones familiares en sectores sociales desfavorecidos actúan como factor de protección de primer orden que irradia su influencia hacia los contextos de los iguales, la escuela, el barrio, etc. y que pueden minimizar las influencias sociales adversas. Resulta paradójica esta aseveración ya que, precisamente, en esos entornos deprimidos las relaciones intrafamiliares funcionales escasean (de hecho, las deficitarias o negativas relaciones familiares se constituyen como elemento descriptivo de dichos medios socio-culturales).

Un estudio de la Unidad de Trastornos Obsesivo-Compulsivos del Servicio de Psiquiatría de Bellvitge (ALONSO, M.P. *et al*, 2001) se planteaba como objetivo estudiar si existen diferencias en la percepción del estilo educativo recibido en la infancia entre un grupo de pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo y otro control. También pretendía determinar si puede establecerse alguna relación entre las dimensiones del estilo educativo y el desarrollo de la patología mental mencionada.

Los pacientes obsesivos percibían mayor rechazo por parte de ambos progenitores y menos calidez emocional en sus padres durante la infancia y la adolescencia que el grupo control. Ninguna de las dimensiones educativas descritas y analizadas permitía predecir el desarrollo de síntomas obsesivos. Los autores consideran que cabría la posibilidad de que estilos educativos excesivamente rígidos, críticos y de restringida expresividad emocional favorecieran una mayor susceptibilidad al desarrollo de distintos trastornos neuróticos en conjunción con otros factores ambientales y genéticos.

Este estudio redonda en la necesidad de contemplar las dificultades personales (incluso las más extremas, las patológicas) desde una óptica holística y comprensiva: los impulsores del estudio son médicos pero conviene en destacar que existen factores de carácter social que podrían influir en el desarrollo del TOC o modular su expresión sintomática, siendo, por tanto, importante ampliar la visión explicativa.

- ▶ Los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar del adolescente. ESTÉVEZ, MUSITU y HERRERO (2005) determinan que se ha constatado la importancia de los contextos familiar y escolar en el ajuste psicológico del adolescente. Parece que ambos ámbitos tienen una influencia directa en el desarrollo de síntomas depresivos, de ansiedad o estrés. Por obvio este hallazgo no pierde valor, ya que confirma la necesidad de planteamientos de diagnóstico, interpretación e intervención en las dificultades de los adolescentes de carácter ecológico: de otro modo, no sería posible abarcar la complejidad real de las situaciones.

ESTÉVEZ, MURGUI, MORENO y MUSITU (2007) apuntan que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo en este caso la comunicación un relevante factor protector. Estudios en este ámbito también han demostrado la relación inversa, es decir, que los problemas de comunicación familiar (especialmente con la madre) pueden devenir en factores de riesgo que provoquen un autoconcepto negativo del hijo respecto a su contexto familiar.

El autoconcepto familiar y escolar del adolescente y la actitud hacia la autoridad institucional son factores relacionados y que parecen influir en el modo en que el adolescente se comporta en el centro escolar.

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre pares e hijos. El modelo tradicional de socialización tenía cierto carácter de exclusividad (los padres eran casi los únicos agentes implicados en la socialización de sus hijos) y de unidireccionalidad (eran los que influían en sus hijos, pero no al contrario). Los autores que se basaban en ese modelo clasificaron a los padres, según las dimensiones afecto-comunicación y exigencia-control, en cuatro tipologías → democráticos, autoritarios, negligentes y permisivos. Se asumía que cada uno de estos cuatro estilos educativos tenía consecuencias directas (positivas o negativas) en el comportamiento del hijo y que sus efectos eran los mismos independientemente de la edad, diferencias individuales o circunstancias socioculturales. Asimismo, los autores suponían que las prácticas educativas eran elegidas por los padres de forma racional y consciente y que los hijos las percibían de forma unívoca y con total claridad. Por ello bastaba con evaluar las prácticas educativas desde una sola perspectiva (la de los hijos o la de los padres).

Hace diez años apareció un nuevo enfoque en el modo de entender las relaciones familiares, denominado por PALACIOS (1999) "*modelo de construcción conjunta o influencias múltiples*". Según este modelo las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, las prácticas educativas son realidades percibidas (por tanto, subjetivas) y éstas pueden considerarse aptas o no en función de si promocionan el desarrollo de los hijos considerándolos caso único (es decir en la medida que se adapten a las circunstancias evolutivas e individuales del hijo): los patrones educativos y de funcionamiento aplicados por unos padres pueden demostrarse como ineficaces con otro hijo. Esta nueva perspectiva no destruye la clasificación de estilos parentales especificada anteriormente pero sí aporta matices importantísimos en su consideración: por una parte, la medida de los estilos se basa en percepciones (de padres, hijos o de ambos) y, por otra, su idoneidad debe establecerse en función de si está acorde o no con el momento evolutivo o personal en el que se encuentra el hijo.

En este sentido cabe destacar que en estudios longitudinales recientes se ha mostrado esta bidireccionalidad en la asociación entre el clima familiar negativo y los problemas analizados (consumo de tóxicos, conductas violentas en la escuela, sintomatología depresiva, etc). Probablemente la acción educativa de los padres se matice, en alguna medida, debido a las manifestaciones disfuncionales de los hijos (efecto de retroalimentación totalmente presumible si entendemos la familia como un sistema vivo y abierto).

Parece que todavía queda bastante por debatir al respecto: cabe discernir el peso específico de padres e hijos en ese proceso de influencia recíproca que son las relaciones paternofiliales. De cualquier forma, es importante subrayar la postura emergente de algunos investigadores que señalan que los padres tienen más protagonismo que los hijos en el sentido de que el momento de máxima influencia de los padres en el ajuste de los hijos parece ser precisamente el momento de eclosión de potenciales problemas adaptativos, mientras que una vez que estos problemas se asientan y se hacen estables en el tiempo, se vuelven más resistentes a la influencia parental.

En esta misma línea encontramos otras aportaciones que insisten en que los padres debido a su estatus de adultos y su compromiso con el rol parental están en condiciones de liderar la relación y marcar las reglas del juego. En este caso, los padres serían los principales responsables de las reacciones de los hijos (pero sin excluir, evidentemente, la reciprocidad que se deriva de la interacción con otras personas –incluyendo a los hijos–).

Hasta aquí se ha descrito la conexión existente entre la evolución de los adolescentes y las prácticas parentales desarrolladas en el seno de la familia: parece importante subrayar que ambas realidades están enlazadas y, por tanto, que no discurren de forma independiente ni paralela (más bien al contrario, lo que son los adolescentes, lo que piensan, cómo se proyectan tiene mucho que ver con el universo intrafamiliar de relaciones, expectativas, regulaciones, códigos, etc.). A partir de ahora el discurso se centrará en ahondar en la **relación existente entre familia y aprovechamiento escolar**.

GONZÁLEZ-PIENDA *et al.* (2002) genera un modelo hipotético a contrastar, según el cual, la percepción por parte del estudiante del comportamiento de los padres, en relación a las cuatro áreas de la autorregulación (modelado, estimulación, facilitación y refuerzo), incide significativa y positivamente sobre el autoconcepto académico. A mayor percepción de implicación parental más positivo es el concepto que tiene de sí mismo el hijo en calidad de estudiante y viceversa. A su vez el autoconcepto académico positivo incidirá favorablemente en el rendimiento académico.

Este estudio descubre y demuestra la conexión entre la autopercepción del hijo como alumno competente, hábil y dispuesto y un elevado nivel de implicación de los padres en la inducción a la autorregulación a través de cuatro tipos de conducta identificados por MARTÍNEZ-PONS (1996):

- 1) **Modelado** → los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento al marco situacional específico, etc.
- 2) **Estimulación** → ante el fracaso inicial a la hora de imitar y reproducir el comportamiento exhibido por sus padres, los hijos reciben estimulación y orientación para persistir y superarse.
- 3) **Facilitación** → los padres ofrecen soporte y ayuda en cuando a los recursos necesarios para poder organizar un comportamiento autorregulado (modos de organizarse, formas de análisis, métodos y estrategias, etc.).
- 4) **Refuerzo** → los padres recompensan las conductas exitosas de sus hijos que, progresivamente, indican una asunción de un estilo comportamental autorregulado.

Los resultados que obtienen son muy interesantes y se constituyen en un precedente de investigación básica para esta tesis. A través del trabajo experimental confirman la hipótesis que se plantearon: los estudiantes que mayor comportamiento autorregulado perciben en sus padres más creen en sí mismos como estudiantes y, consecuentemente, obtienen mayor rendimiento en las diferentes áreas académicas seguramente debido a un mayor y más eficiente uso de estrategias de autorregulación a la hora de aprender en el escenario aula.

El trabajo de González-Pienda *et. al* determina con claridad que la implicación parental en la inducción de conductas autorreguladas no influye de forma directa sobre el rendimiento académico pero sí de forma indirecta a través de otras variables (en este caso, el autoconcepto): por tanto, la repercusión existe y está probada (la existencia de filtros o elementos mediadores tiene que ver con la explicación del fenómeno de forma más profunda, pero, en absoluto, compromete su vigencia).

Otros estudios (MUSITU y ALLAT, 1994; MUSITU y CAVA, 2000) incidían en la misma línea: el autoconcepto académico se ve favorecido y alentado por los estilos parentales basados en el apoyo y la inducción.

Antes de pasar al detalle de los dos factores seleccionados en este estudio para la predicción del rendimiento escolar, veamos una síntesis de los otros factores que la literatura ha identificado y comprobado como intervinientes:

1. Motivación → engloba el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (BELTRÁN, 1993). Debido a ese carácter complejo y difuso, es preciso tener en cuenta otros conceptos referidos a la intencionalidad de la conducta como son el *interés* (atención selectiva dentro del campo), la *necesidad* (como falta o carencia de algo que puede ser cubierta por una actividad), el *valor* (la orientación a las metas centrales en la vida de una persona) y la *aspiración* (la expectativa de alcanzar un determinado logro).
2. Autoconcepto → éste puede entenderse como la conciencia y valoración que el individuo tiene de su yo, de si mismo (ÁLVARO *et al*, 1990): el yo es una entidad organizada (las creencias que uno tiene de si mismo se ordenan en un sistema jerárquico), dinámica (el yo es el centro de referencia de la personalidad y permite el movimiento de la conducta) y aprendida (se adquiere y modifica a través de las interacciones). Se considera una variable personal influyente, tanto directa como indirectamente, en el rendimiento académico (numerosos estudios reflejan la relación directa y bidireccional entre autoconcepto y rendimiento). Sin embargo, también abundan los estudios que afirman que no se trata de una relación estrictamente directa, sino que el autoconcepto más bien funciona como una variable mediadora en la relación motivación/rendimiento.
3. Estilos, estrategias y hábitos de aprendizaje → el estilo de aprendizaje comprende la forma diversa y específica de captar la información y enfrentarse a la solución de tareas. La estrategia es la regla o el procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso del aprendizaje, se refiere al conjunto de operaciones mentales que el alumno desarrolla para acometer la tarea –más allá del contenido–. Por último, el hábito es la forma de conducta adquirida por la repetición de actos idénticos relacionados con el aprendizaje, resultan ser rutinas conscientes o inconscientes pero con un alto grado de automatización. Nos referimos a actividades operativas, visibles y manipulables. Los tres conceptos están íntimamente relacionados pero pertenecen a niveles de abstracción distintos (siendo el más abstracto el estilo y el menos el hábito). Los estudios analizados determinan que el rendimiento del alumno aumenta cuando la enseñanza se ajusta a sus estilos de aprendizaje. Los trabajos de CASTEJÓN, MONTANES y GARCÍA (1993) y MONEREO y CASTELLÓ (1997) afirman que el rendimiento en la Educación Secundaria se ve principalmente afectado por las estrategias metacognitivas.
4. Elementos socioambientales → 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. La ubicación del centro y el tipo de comunidad en el que se inscribe provocan efectos asociados a la efectividad de la escuela. MARCHESI (2003) va un poco más allá y afirma que el contexto sociocultural no sólo influye en los resultados de los alumnos sino también en la cultura de la escuela, las relaciones profesores-padres, la organización del centro, etc... (o quizás, precisamente, por eso los resultados se ven alterados en algún sentido).

CODINA (1983) en una investigación llevada a cabo en el Centro de Enseñanzas Integradas de Cheste, analiza el éxito y el fracaso de los alumnos correlacionándolo con una serie de variables sociológicas entre las que se encontraba el número de habitantes de la población a la que pertenecían. Encontró que en poblaciones de tipo medio existe un menor número de alumnos que fracasa que en poblaciones superiores a 100.000 habitantes (siendo este influjo más significativo en alumnos de edades comprendidas entre los 14-15 años).

5. Rendimiento anterior → es la variable que da cuenta de la trayectoria escolar del alumno hasta un momento determinado. Parece clara la influencia que ejerce el rendimiento previo en el rendimiento futuro desde las teorías constructivistas del aprendizaje que defienden que el aprendizaje se realiza apoyando y asociando conocimientos previos con los que están por aprender. REPARAZ, TOURÓN y VILLANUEVA (1990) consideran que el rendimiento previo es el predictor por excelencia del rendimiento futuro. La crítica a este modelo explicativo del fracaso es el escaso margen que deja en el momento presente dado que se sitúan las causas en un tiempo pretérito y, por ende, inalcanzable.
6. Clima escolar → se trata de un concepto vasto y algo ambiguo (remitámonos a la gran cantidad de términos que existen para denominar el mismo significante: clima escolar, clima institucional, clima organizativo, clima de aula, clima social, etc). Si resulta harto complicado establecer una definición clara y unívoca del concepto, concretar las variables que deben medirse para inferir el clima todavía resulta una tarea más dificultosa. La ausencia de operacionalización clara de este constructo afecta considerablemente su consideración en los estudios.

De las múltiples acepciones encontradas, nos quedamos con la de FERNÁNDEZ y ASENSIO (1993) para los que clima escolar se reduce a dos concepciones teóricas:

- *Clima como tono o atmósfera general del centro educativo percibido por los estudiantes y los profesores.*
- *Clima como cualidad organizativa. Se concibe la escuela como una organización y emplea como fuente principal de información a equipos directivos y profesores (dado que conocen bien en funcionamiento del centro).*

En el estudio de la relación entre clima escolar y rendimiento académico existen bastantes ejemplos de trabajos que toman como único producto educativo el rendimiento académico (y, por tanto, sólo tienen en cuenta variables cognoscitivas) y, en estos supuestos, se obtienen resultados poco favorables para dicha relación (FUENTES, 1986; WALBERG y MOOS, 1980). En los estudios donde aparecen numerosas variables que amplían la percepción de rendimiento (más allá de las calificaciones), tales como motivación, actitudes, intereses, pensamiento crítico, adaptación, autoestima, etc. se detecta que sí están influenciadas más directamente por el clima y juegan, por tanto, un papel mediador entre clima y rendimiento.

1.2.- Familia y competencia escolar.

Tradicionalmente se ha reconocido la importancia del entorno familiar como uno de los factores que inciden en el desarrollo del individuo a lo largo de todas las edades. Durante la adolescencia se producen ciertos cambios en la posición relativa de la persona frente a la familia, los iguales y la sociedad. El ejemplo más claro de este reencuadre sucede cuando el adolescente busca lograr cotas más altas de independencia mediante el cuestionamiento de los límites parentales. Cabe interpretar esas manifestaciones de forma equilibrada: ciertamente ayudan al adolescente a crecer y a enfrentarse a la realidad utilizando sus propias estrategias, pero, en ningún caso, significan que aquél ya no necesite a sus figuras de referencia. Los padres siguen desempeñando un papel fundamental en el proceso (todavía inconcluso) de socialización de los hijos (GROTEVANT, 1998).

Es más, la influencia de los padres no se circunscribe ni se extingue en el entorno más próximo, sino que se extiende a distintos ámbitos: entre ellos, el escolar. Si las condiciones familiares no son propicias puede producirse una disminución de la motivación y del rendimiento académico.

VALLEJO y MAZADIEGO (2006) hacen una revisión de las investigaciones que relacionan familia y rendimiento académico. Los pioneros trabajos de Diana Baumrind a principios de los 60 han sido la base de una gran cantidad de investigaciones en Estados Unidos y otros países cuyos objetivos fundamentales han sido determinar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de los hijos. Desde sus investigaciones iniciales, esta autora halló una relación notable entre la forma como son tratados niños y niñas por sus padres y el rendimiento escolar que describen.

Un grupo de investigadores norteamericanos utilizaron los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación entre estilo parental y desempeño escolar de diversas muestras de adolescentes (DORNBUSCH, RITTER, LEIDERMAN, ROBERTS y FRAILEGH, 1987), encontrando resultados muy similares a los de su inspiradora. Los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres desplegaron formas autoritativas tuvieron calificaciones más altas.

El interés por ahondar en la relación que sugerimos lo vemos ampliamente desarrollado en el marco anglosajón. En el inicio, la preocupación de la comunidad científica a la hora de aproximarse a este tópico de estudio se centró en caracterizar los aspectos de la familia en relación al nivel socioeconómico y su historia cultural como elementos que impactarían en la evolución académica. Paulatinamente esta visión centrada en elementos exógenos y superficiales del sistema familiar ha avanzado hacia un interés creciente y definitivo por analizar las claves de dinámica relacional interna. Veamos algunos ejemplos de estos estudios a nivel internacional:

- HESS y HOLLOWAY (1984) identificaron cinco procesos que vinculan familia y rendimiento académico: intercambio verbal entre la madre y los hijos, expectativas familiares acerca del éxito académico, relaciones positivas entre padres e hijos, creencias de los padres acerca de sus hijos así como atribuciones que hacen respecto a su comportamiento y estrategias de control y disciplina. Esta última cuestión Baumrind la destaca como especialmente involucrada en la trayectoria escolar.

La propuesta teórica de Baumrind acerca de los estilos parentales ha permitido una importante cantidad de publicaciones acerca del comportamiento de los padres hacia los hijos y el rendimiento académico que éstos alcanzan.

- Los estilos parentales (definición del constructo en si mismo y descripción de sus tipologías) han sido recreados por diversos autores (de las diferentes taxonomías se hablará más adelante en un próximo apartado). Ahora bien, la primera clasificación nos la ofrece Baumrind. Ésta consideró los estilos autoritativo, autoritario y permisivo y encontró, en este último tipo, que habían padres especialmente fríos y distantes, de aquí MACCOBY y MARTÍN (1983) construyen el cuarto estilo clásico, el negligente.
- STEINBERG, ELMEN y MOUNTS (1989) se propusieron determinar en qué medida la autonomía psicológica que estimulan los padres autoritativos es un buen predictor del éxito académico de sus hijos, encontrando efectivamente que esa característica del estilo influye de manera muy positiva para que los chicos tengan ideas favorables, motivadoras hacia la escuela y hacia sus propias capacidades en ella.
- STEINBERG, LAMBORN, DARLING y DORNBUSCH (1994, citados en VALLEJO y MAZADIEGO, 2006) observaron mediante un estudio de tipo longitudinal que aquellos adolescentes con padres con un estilo autoritativo eran padres que participaban más activamente en las tareas escolares y animaban a sus hijos a realizar actividades extraescolares o complementarias. Como consecuencia, los chicos demostraban un mayor aprovechamiento escolar.
- GLASGOW, DORNBUSCH, TROYER, STEINBERG y RITTER (1997) profundizaron en la relación entre los estilos parentales de adolescentes de diferentes grupos étnicos e indicadores de su rendimiento tales como participación en las clases, inversión de tiempo para resolver las tareas, calificaciones obtenidas, expectativas educativas y atribuciones que hacían de sus propias calificaciones en varias materias. Los autores encontraron que los adolescentes con padres no autoritativos tendieron a atribuir el resultado de sus buenas calificaciones a causas externas y sus deficientes calificaciones a su falta de habilidad. En este trabajo se enfatiza sobre los procesos de atribución del comportamiento en el seguimiento escolar.

En este trabajo se incluyeron muestras de diferentes grupos étnicos de la sociedad estadounidense: blancos, afroamericanos, asiáticos e hispanos. En relación a ello se obtuvo un resultado curioso: en las familias asiáticas los estilos autoritativo y autoritario no presentaban los mismos efectos en el desarrollo de sus hijos que los hallados en las familias americanas blancas.

- En esta línea, la aportación de CHEN, DONG y ZHOU (1997) se propuso determinar los efectos de las prácticas parentales autoritativas y autoritarias en la ejecución escolar de niños de 8 y 9 años. Encontraron que el autoritarismo se asoció con niños que exhibían mayor agresividad y rechazo por parte de los compañeros así como un menor rendimiento académico. Aquellos alumnos cuyos padres aplicaban prácticas de tipo autoritativo presentaron mejores índices de ajuste social y rendimiento más elevado.

Las investigaciones sobre eficacia o productividad escolar en España son más bien escasas, aunque sí podemos encontrar cuatro factores clave que se consideran relevantes. Los ha localizado MURILLO (2000) en su revisión:

1. **Dirección escolar:** todos los trabajos hacen hincapié en la importancia de una dirección adecuada para un centro eficaz. Sin embargo, existen matices. RODRÍGUEZ (1991) lo concreta en el liderazgo pedagógico, GARCÍA (1991) habla del buen funcionamiento del equipo directivo y los trabajos del CIDE (MUÑOZ-REPISO *et al*, 1995) y de CASTEJÓN (1996) sólo pueden afirmar la relación entre el rendimiento del centro y la valoración positiva por parte de la comunidad escolar hacia el trabajo de los directivos.
2. **Clima escolar positivo:** el trabajo del CIDE (Muñoz-Repiso *et al*, 1995) muestra que este factor es el elemento que más incidencia tiene en los centros de primaria, no así en secundaria. Este resultado también aparece refrendado en las investigaciones de FUENTES (1986), Rodríguez (1991) y Castejón (1996).
3. **Trabajo de los profesores caracterizado por:**
 - a. *Trabajo en equipo:* Rodríguez, 1991; Muñoz-Repiso *et al*, 1995; Castejón, 1996.
 - b. *Carácter innovador y capacidad de adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos:* Rodríguez, 1991.
 - c. *Buen funcionamiento del claustro:* García, 1991; Rodríguez, 1991.
 - d. *Concepciones y actitudes pedagógicas del profesorado:* Fuentes, 1986.
 - e. *Antigüedad del profesorado:* los trabajos de Castejón (1996) y CIDE (Muñoz-Repiso *et al*, 1995) han encontrado una relación inversa entre la antigüedad del profesorado en el centro y el rendimiento de los alumnos.

Parece importante subrayar que, casi con la única excepción de Castejón (1996), los factores de aula no han sido analizados sistemáticamente en España. Sin embargo, en consonancia con lo encontrado en otros estudios internacionales (CREEMERS, 1994), en todos ellos se atisba que, como en otros países, lo que acontece en el aula tiene una influencia determinante sobre el resultado de los alumnos.

4. **Participación e implicación de las familias:** las tesis de García y Rodríguez coinciden en destacar como factor de primera importancia la cooperación de las familias. Sin embargo, el estudio del CIDE (Muñoz-Repiso *et al*, 1995) analizó la participación de la comunidad escolar a través de los órganos establecidos y la implicación de los padres en diversas tareas y los resultados no fueron tan concluyentes: únicamente apareció la participación en las elecciones al Consejo Escolar como factor relacionado, de forma análoga a los resultados encontrados en el trabajo de Castejón. Parece que la participación de la comunidad educativa en el centro, incluidas las familias, más que un medio para mejorar el rendimiento, es un objetivo social de nuestro sistema educativo.

Observamos como en nuestra tradición de investigación apenas existen referencias consistentes que tomen a la familia como elemento mediador del rendimiento: la influencia de la educación familiar en los resultados escolares obtenidos por los adolescentes es todavía un ámbito de estudio considerablemente innovador.

En cualquier caso, sí se han publicado estudios de aproximación a la cuestión que suponen una experiencia previa de investigación interesante. A saber:

- A) Sobre el ajuste psicosocial de los adolescentes: la adolescencia es una etapa de reinterpretación de algunas relaciones ya existentes y de formación de nuevos vínculos significativos que irán tomando un protagonismo creciente a lo largo de la vida. Las relaciones con los padres entran en un proceso de reconfiguración en que la dependencia entre progenitores e hijos adquiere nuevas connotaciones. En general, se mantiene una relación de dependencia en lo económico y se conservan fuertes vínculos afectivos y emocionales. Sin embargo, esta relación se ve enriquecida (que no amenazada ni debilitada si es sólida, abierta, respetuosa y basada en el afecto) por nuevas presencias: las relaciones de amistad y las sentimentales.

Reconocer la relevancia del grupo de iguales no significa desatender la influencia que continúan ejerciendo los padres sobre los adolescentes. La familia continúa teniendo un papel fundamental en la vida de los hijos: aunque de forma menos mecánica y acrítica que durante la infancia, la mayoría de los adolescentes siguen siendo muy permeables a la influencia parental. A través de sus comentarios, opiniones, respuestas o expectativas mantienen sobre los hijos una ascendencia, mayor o menor en función de su implicación, que debe reconocerse como punto de partida que puede explicar predictivamente ciertas características de los adolescentes.

GARCÍA LINARES, PELEGRINA y LENDÍNEZ (2002) en su estudio analizan las relaciones entre los estilos educativos de los padres y algunas variables relacionadas con la competencia psicosocial de los adolescentes. Para ello clasificaron a los padres de 372 estudiantes de 11 a 15 años en cuatro grupos: permisivos, democráticos, autoritarios e indiferentes. Los estudiantes cumplimentaron autoinformes para evaluar distintos aspectos asociados a su competencia psicosocial. Los resultados indican que los adolescentes que consideran a sus padres como permisivos o democráticos obtienen puntuaciones más altas en sus percepciones de competencia social y autoestima. Asimismo, sus profesores consideran que su conducta en clase es más positiva y reciben menos rechazo de sus compañeros.

Este trabajo pretende poner de manifiesto la relación existente entre determinadas características de la interacción en el contexto familiar y algunos aspectos relacionados con la competencia social del adolescente. Los padres que son sensibles, implicados y cálidos tienen, con más probabilidad, hijos más competentes socialmente.

El estudio replica las conclusiones a las que han llegado otras investigaciones previas centradas principalmente en el comportamiento académico: por lo visto, los participantes que obtienen las puntuaciones más altas son los que consideran a sus padres como democráticos (altos niveles en las dimensiones de control y afecto), mientras que aquellos que los perciben como indiferentes (bajos niveles de control y afecto) obtienen los peores resultados.

MENÉNDEZ, JIMÉNEZ y LORENTE (2008) se adentran en una interesante consideración de la relación entre ambiente familiar y adaptación escolar. Identifican algunas dimensiones del funcionamiento familiar que propician el acceso de niños y niñas a experiencias escolares satisfactorias y que les preparan para desenvolverse con éxito en la escuela (EPSTEIN y SANDERS, 2002; LACASA, 2001):

1. *Una estructuración del ambiente familiar cuyas características físicas y materiales respondan a las necesidades evolutivo-educativas propias de la edad infantil, favoreciendo una estimulación suficiente y variada en el marco de unas actividades regulares y sistemáticas.*
2. *Una organización de actividades y situaciones de aprendizaje diversas en las que se permita la exploración, se propongan retos y tareas, se evalúen las consecuencias de las acciones, se planteen preguntas y se aporten nuevos conocimientos.*
3. *Un uso del lenguaje descontextualizado a través de interacciones verbales frecuentes y de calidad alentando el desarrollo de formas de pensamiento progresivamente más complejas que posibiliten las adquisiciones escolares.*
4. *Un establecimiento de relaciones interpersonales en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre los hijos como aprendices y demuestren afecto e interés por su crecimiento global. Un estilo educativo que estimule, regule y estructure el comportamiento de los hijos favorece una mejor adaptación a las exigencias escolares –en su doble vertiente social y académica–. Se ha destacado la importancia de ejercer un control ajustado y constante en el seguimiento de las tareas escolares a través de reglas claras y consistentes, así como de fomentar recompensas internas, planteando retos óptimos y asumibles, promocionando la competencia y apoyando la conducta autónoma.*
5. *Una cultura compartida entre familia y escuela que facilite la complementariedad de las demandas propuestas a los chicos de forma congruente entre ambos contextos.*

Teniendo en cuenta la incidencia de los factores descritos parece claro que para un niño no es indiferente crecer en un tipo de familia u otro, con unos progenitores u otros, en unos estilos educativos u otros... El estudio diseñado pretende resaltar la cara menos amable de la variabilidad: la de los niños cuyo bienestar y ajuste psicosocial se ve comprometido (incluyendo la adaptación escolar).

La muestra la componen hijos de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios en la Comunidad Autónoma de Andalucía (denominado grupo de riesgo) y un amplio grupo compuesto por niños y niñas que no recibían atención familiar (denominado grupo de comparación). Comprueban que la adaptación escolar de los niños del grupo de riesgo resulta deficitaria en comparación a sus compañeros. Estas diferencias resultaron significativas en aspectos relativos a la competencia académica y las habilidades sociales. Asimismo, también existen diferencias en el modo en que los padres motivan a sus hijos: motivación que es menor en el caso del grupo de riesgo.

Tras obtener los primeros resultados, decidieron explorar el efecto del paso del tiempo (algo que nos interesa especialmente dado que este trabajo se circunscribe en la ESO). En relación a la adaptación escolar encontraron que los resultados reflejaron que las diferencias mencionadas se agravan durante la

educación primaria. Es decir, todo parece indicar que los efectos negativos encontrados entre los niños y niñas del grupo de riesgo en comparación con sus iguales tienden a acentuarse con el paso del tiempo.

El estudio concluye que el microsistema familiar resulta clave en el desempeño escolar de los hijos de modo que los hogares que funcionan como contextos promotores del desarrollo infantil potencian a su vez la adaptación de los hijos al entorno escolar en aspectos que incluyen y trascienden a la vez el rendimiento académico. En la otra cara de la moneda, tenemos a las familias en situación de riesgo social: las implicaciones negativas para el desarrollo de los niños y niñas que crecen en estos entornos repercuten claramente en su adaptación escolar desde muy temprano.

Las mismas autoras definen una limitación del estudio que abre una nueva vía de investigación: no disponen de datos longitudinales sobre la muestra, pero estiman que un examen minucioso de las correlaciones detectadas en la etapa de infantil ofrece pistas sobre el muy probable papel acumulativo e intensificador que parece jugar el paso del tiempo.

OLIVA, PARRA y ARRANZ (2008) proponen una reinterpretación del concepto clásico de estilo parental en un estudio realizado sobre una muestra de 848 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años que asistían a centros educativos de las provincias de Sevilla y Huelva. Conciben el estilo parental en clave multidimensional que, más allá de las variables afecto y control, incluye otras que habrían de considerarse. Analizan, además de las dimensiones indicadas, otras cuatro:

1. **Promoción de la autonomía** (GRAY y STEINBERG, 1999; SLICKER, PICKLESIMER, GUZAK y FULLER, 1998).
2. **Control psicológico** (BARBER, BEAN y ERICKSON, 2002; SILO, MORRIS, KANAYA y STEINBERG, 2003): se refiere a estrategias intrusivas y manipuladoras, como la inducción de culpa o la retirada de afecto, utilizadas por los padres cuando el adolescente muestra un comportamiento que ellos desaprobaban. Se trata de prácticas que violan claramente la individualidad de la persona impidiendo el desarrollo de su autonomía e identidad personal.
3. **Revelación –self-disclosure–** (KERR y STATTIN, 2000): se refiere a la tendencia del adolescente a informar espontáneamente a sus padres acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones de pareja (en definitiva, de lo que hacen cuando sus padres no están presentes). Esta revelación ha mostrado una relación positiva como el ajuste comportamental de chicos y chicas y puede ser considerada como una estrategia sutil de control parental que prevenga algunos comportamientos de riesgo (OLIVA, 2006).
4. **Humor** (DUNN, 1996): también se considera una dimensión que puede caracterizar las relaciones entre padres e hijos, ya que una actitud parental relajada, alegre y optimista contribuye a crear un clima familiar más amable que haga más eficaces los intentos socializadores de los padres y promueva el bienestar de niños y adolescentes. Este factor se encuentra directamente entroncado con la promoción de la resiliencia (FORÉS y GRANÉ, 2009).

En este estudio se analizaron 6 dimensiones para clasificar a los padres en función de su estilo parental siguiendo un enfoque de análisis de patrones (gracias al análisis de conglomerados se pudieron describir cuáles eran las tipologías de

madres y padres más frecuentes en la muestra según sus puntuaciones en las 6 dimensiones).

El procedimiento de *K medias* proporcionó finalmente una solución de tres grupos, tanto en el caso del estilo materno como en el paterno: grupo 1 – padres y madres estrictos, grupo 2 – padres y madres indiferentes y grupo 3 – padres y madres democráticos. En términos generales, se observó una clara asociación entre el estilo relacional percibido por los adolescentes y su ajuste y, tanto en el caso del estilo materno como en el paterno, las diferencias entre los tres grupos hallados fueron significativas en todas las variables de ajuste. Por ejemplo, en satisfacción vital y en autoestima los adolescentes con padres democráticos registraron puntuaciones más elevadas.

Los padres y madres democráticos, que constituyeron el grupo más numeroso, se caracterizaron por el afecto, la promoción de la autonomía, la revelación, el buen humor y el escaso control psicológico. En cambio el control conductual, que había sido definido como el establecimiento de límites y la monitorización del comportamiento del adolescente mediante preguntas directas, no se mostró como una dimensión relevante de este estilo (podría considerarse que la revelación de información puede cumplir en la adolescencia un papel similar al que desempeña el control conductual durante la infancia y, por tanto, continuaría formando parte del estilo).

ARRANZ y OLIVA (2010) han coordinado un estudio pionero en España que lleva por título "Evaluación de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil". El objeto del estudio fue analizar seis tipos de estructuras familiares –tradicional, monoparental, reconstituidas, homoparentales, múltiples y adoptivas– en cuanto a sus rasgos estructurales y los procesos interactivos que presentan como factores de mayor o menor idoneidad para el desarrollo psicológico del niño. Se contó con la participación de 214 familias con hijos menores de edades comprendidas entre los 3 y los 10 años.

A la luz de los resultados de este estudio, se extraen las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la calidad del contexto familiar no se encontraron diferencias relevantes entre los seis tipos de estructuras familiares contemplados. Si bien es cierto, que en las familias múltiples se constató un mayor nivel de autoritarismo asociado a un bajo nivel de permisividad. En las familias homoparentales predominaba un estilo principalmente democrático.
2. En cuanto al nivel de estrés familiar, podría decirse que éste es similar entre las seis estructuras consideradas. No obstante se detectó que eran las familias homoparentales las que presentaban mayor necesidad de apoyo social.
3. En cuanto al ajuste psicológico del niño, el estudio estima que todas las familias presentaron un adecuado nivel de ajuste. A pesar de ello, se hizo patente que los niños procedentes de familias homoparentales mostraron mayor índice de ajuste psicológico frente a los hijos pertenecientes a familias reconstituidas que eran los que presentaban unos índices más bajos.
 - o En cuanto al ajuste escolar, fueron los niños procedentes de familias adoptivas los que presentaron peores índices. Cabe resaltar que cuando se controló la influencia de otras variables moduladoras relevantes (como el nivel educativo de los padres, el estrés soportado en la familia o el estilo educativo) todas las diferencias se desvanecieron.

Podría concluirse que cualquier estructura familiar es válida para garantizar un adecuado desarrollo psicológico del niño, siempre y cuando estén presentes una serie de condiciones fundamentales para el óptimo desarrollo infantil como son la promoción de las capacidades y aptitudes en un ambiente estimulante, ordenado y previsible, la resolución de conflictos respetuosa, unos cuidados de calidad, una buena red de apoyo social y un estilo parental democrático.

El gran potencial de este estudio radica en demostrar que lo verdaderamente importante de una familia, lo que realmente afecta al desarrollo de los niños y niñas, no es la estructura sino la dinámica interna, la vida relacional que tejen los miembros del sistema enmarcados en unos escenarios materiales determinados. Esta evidencia deja (por fin) atrás concepciones caducas y prejuiciosas que atribuían el destino de los hijos al tipo de familias al que pertenecían en función de su estructura y estatus.

- B) Sobre el rendimiento escolar:** cada familia tiene una forma particular (casi única) de educar a sus hijos, es lo que se sintetiza bajo el epígrafe de estilo parental. En los estudios sobre el tema se han destacado dos aspectos fundamentales para el análisis de los estilos: la exigencia paterna (rigor del control paterno) y la disponibilidad de respuesta (grado en que los padres responden a las necesidades de sus hijos, implicación afectiva y accesibilidad que muestran). La intersección de ambas dimensiones da lugar a los cuatro estilos clásicos: autoritario, democrático, negligente e indulgente.

La persona puede alcanzar unos niveles suficientes de madurez y felicidad si desarrolla unos hábitos de esfuerzo, disciplina y voluntad así como una confianza y seguridad en sus propias capacidades que les animen a avanzar y asumir retos.

El fracaso escolar es un problema cuya persistencia invita a pensar en nuevos enfoques explicativos de su causalidad. Obviando la influencia decisiva (aunque de incidencia limitada) de circunstancias como deficiencias intelectuales, enfermedades, episodios traumáticos, etc. la mayoría de los alumnos deberían ser capaces de alcanzar los requerimientos mínimos de la escuela.

En la base de esa variabilidad podemos encontrar como un factor implicado la tendencia educativa desarrollada por la familia: la falta de esfuerzo, de ánimo para comprometerse o la sensación de inutilidad que produce el logro académico estarían ligados con las pautas de crianza vividas en casa. La autoridad coherente pero constante y el afecto incondicional serían requisitos básicos para promover la expresión máxima de las potencialidades de un niño o niña (y, efectivamente, se encontrarían reflejadas en el estilo denominado democrático o inductivo).

GONZÁLEZ PIENDA *et al* (2003) lidera un estudio que investiga la relación que ciertas variables familiares (adaptabilidad, cohesión intrafamiliar, implicación en el ámbito de estudio y conducta autorregulatoria de los padres en relación al comportamiento de los hijos) mantienen con diferentes dimensiones del autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico. Los datos se obtienen a partir de una muestra de 163 alumnos de ESO y arrojan como resultados esenciales que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios influye

significativamente sobre las distintas apreciaciones que el alumno tiene sobre sí mismo (esfera privada, social y académica). En cambio, esa misma percepción se halla escasamente ligada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar. Por otro lado, el estudio concluye que el autoconcepto académico predice positiva y significativamente el rendimiento académico, mientras que el autoconcepto social (protagonismo entre los iguales, abundancia de salidas, etc.) lo predice negativamente.

La adaptabilidad es definida como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de funcionamiento e interacción en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia (especialmente de los hijos) o como reacción al estrés provocado por diversas situaciones concretas y se manifiesta a través de varias estrategias: asertividad, control, disciplina, negociación, roles, reglas y sistemas de retroalimentación.

La cohesión familiar es el vínculo emocional y la autonomía existente entre los miembros que componen la familia (incluye vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, límites generacionales, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y ocio).

El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han propiciado la irrupción de una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el aprovechamiento escolar de los hijos. La taxonomía de cuatro conductas de autorregulación definidas por Martínez-Pons (1996) y la comprobación empírica de la influencia que ejercen en el rendimiento académico, evidencia que el aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso que ejemplifica la autorregulación. La emergencia del nuevo modelo tiene como virtualidad la integración de aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante (BOEKAERTS, PINTRICH y ZEIDNER, 2000). Desde este enfoque es posible describir los diversos componentes implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones (BOEKAERTS, 1999).

Situados en este nuevo panorama, lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también requiere de la participación de aspectos de índole motivacional, afectivo-emocional y volitiva, todos ellos alusivos a las capacidades de equilibrio personal del alumno.

El estudio confirma que ciertas representaciones de la implicación de los padres respecto a la educación de los hijos como las expectativas de rendimiento o de la capacidad para alcanzar logros importantes, el interés y seguimiento de las tareas escolares, el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, las conductas de reforzamiento y alabanza ante los logros, etc. comportan un impacto real en el rendimiento académico (no directamente, como es lógico, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales de los hijos tales como su autoconcepto y autoestima, el patrón de atribución de la causalidad de éxitos y fracasos así como su competencia actitudinal ante el estudio).

En consonancia con estos modelos de autorregulación del aprendizaje, se entiende la implicación de los padres en la inducción a la autorregulación en sus hijos. Los resultados de este estudio indican que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la conciencia que los hijos poseen sobre comportamientos de carácter autorregulatorio y que esta percepción influye positivamente sobre sus autoconceptos que, a su vez, influyen (aunque en distinta medida) en el rendimiento académico.

TORÍO, PEÑA e INDA (2008) realizan una interesante aproximación al fenómeno del aumento de la conflictividad escolar a través de lo estilos parentales. En un momento en que la estructura familiar está cambiando a la par que se hace más evidente la pérdida de sintonía entre familia/escuela, resulta relevante insistir en el descubrimiento de la elección que las familias hacen de las prácticas educativas y conocer las pautas y estrategias de resolución usadas con más frecuencia en el seno familiar como paso ineludible para diseñar cualquier intervención correctora.

El estudio parte de la premisa de que los padres democráticos prestan atenciones y cuidados a los niños y las niñas y exigen ciertos niveles de madurez y control que fomentan motivación y competencia, promueven el ajuste psicosocial y proporcionan una base de seguridad emocional que genera un autoconcepto hábil. Los autores pretenden analizar y valorar las tendencias educativas de las familias del Principado de Asturias (la muestra está compuesta por 2.965 familias con hijos e hijas escolarizados en el 2º ciclo de la Educación Infantil y el Ciclo Medio de la Educación Primaria).

El estudio ha permitido determinar cuáles son las tendencias educativas que prefieren y utilizan habitualmente los padres y madres para la crianza de sus hijos así como delimitar el número de personas que se adscriben a un determinado tipo de estilo educativo y concretar cuáles son los rasgos socioeducativos que estos padres y madres representan.

Se desprende de la discusión de los resultados obtenidos que los padres asturianos no están, en su mayoría, definidos claramente en un estilo educativo: tienen una vocación democrática, combinada con una práctica permisiva y, en determinadas áreas, se muestran autoritarios.

Esta conclusión resulta muy esclarecedora puesto que evidencia que la pertenencia a un estilo no es pura. La adscripción a un estilo concreto define la cercanía o afinidad a unas determinadas pautas que describen una tendencia de afrontamiento y comprensión de la educación de los hijos perfectamente compaginable con respuestas puntuales prototipo de otros estilos.

El precedente de PELEGRINA, GARCÍA LINARES y FÉLIX (2002) resulta ineludible. La finalidad del estudio radica en analizar la relación existente entre los estilos educativos de los padres y las distintas áreas vinculadas con el rendimiento académico de los hijos. Los resultados se obtienen de una muestra conformada por 372 chicos y chicas de entre 11 y 15 años de edad que evaluaron a sus padres en función del grado de afecto y control que percibían. En este ejemplo español encontramos que se confirma un patrón claro y consistente según el cual los hijos que percibían a sus padres como democráticos o permisivos lograban puntuaciones más elevadas en las áreas analizadas (medida del rendimiento

académico –calificaciones–, su motivación, su competencia autopercebida y sus atribuciones sobre las causas del éxito escolar). Así pues, en la base de los alumnos más competentes se hallan padres que expresan y dan afecto de una forma efectiva.

El estudio desgrana diversas proposiciones:

1. Las chicas sienten más afecto de sus padres que los chicos.
2. El nivel educativo de los padres también se relacionaba con el afecto explicitado: a mayor nivel educativo los hijos decían sentir más afecto.
3. A mayor edad de los adolescentes éstos percibían menor control por parte de sus padres (lo que sugiere mayor autonomía conforme se adquiere más edad).
4. El nivel educativo de los padres se relacionaba positivamente con el grado de control percibido por parte de los hijos.
5. En las familias de estructura nuclear los hijos tendían a percibir más control que en las familias de carácter monoparental.
6. A mayor nivel educativo de los padres mayor competencia académica alcanzan los hijos. Por otra parte, en este estudio el género predecía el rendimiento académico ya que las chicas obtenían mejores resultados que los chicos.
7. El rendimiento académico (considerado aquí como una variable implicada en el constructo competencia académica) de los alumnos mostró diferencias en función de los estilos educativos. Los análisis efectuados pusieron de manifiesto diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los chicos en el curso anterior en función del estilo educativo. Se mantuvo el efecto considerando las notas actuales.

El estudio confirma la capacidad discriminativa de los cuatro estilos educativos sobre la competencia académica y plantea un reto a tener en cuenta: si resulta más adecuado plantearse trabajar con tipologías (o estilos generales) o bien considerar las dos dimensiones separadas de la conducta paterna (afecto y control).

1.3.- Inteligencia y competencia escolar

En la valoración del proceso de aprendizaje, el sistema educativo utiliza distintas formas de evaluación que permiten, a través de una estimación generalmente cuantitativa, conocer lo que se denomina “rendimiento académico”. Ahora bien, dicho desempeño no es uncausal, más bien procede del resultado de la influencia e interacción de factores de diversa índole tales como creencias de autoeficacia, expectativas de logro, habilidades objetivas, ciertos rasgos de personalidad, factores genéticos así como variables contextuales de tipo socioeconómico, cultural y familiar y factores vinculados al tipo de instrucción definida por la institución educativa (TENTI FANFANI, 2002).

Desde comienzos del siglo pasado las investigaciones sobre el rendimiento académico han destacado la importancia de la inteligencia y la motivación. Dichos constructos continúan desempeñando un rol esencial en la consecución del éxito escolar (ANDERSSON y KEITH, 1997) siendo, probablemente, la inteligencia la variable de mayor influencia.

La mayoría de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre aptitudes intelectuales y rendimiento. Sin embargo, hay que matizar que los resultados de los tests de inteligencia no explican en si mismos el éxito o el fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje de las que dispone el alumno. Existe una relación significativa entre aptitudes intelectuales y rendimiento, cuyo valor esencial reside en la constancia de su presencia más que en su capacidad predictiva.

El rendimiento escolar depende no sólo de las aptitudes intelectuales intrínsecas a cada alumno, sino también de otra serie de factores que tienen un carácter potenciador u obstaculizador (catalizador en cualquier caso) del mismo (la relación inteligencia-rendimiento es de apenas 0,45 –LUCART, 1979; PÉREZ SERRANO, 1981–). Estos factores son múltiples y variados y constituyen un vasto campo de investigación (dado que las variables que pueden incluirse son muchas y su combinatoria extensísima) que explota la coincidencia científica de que la inteligencia es una potencialidad que puede cristalizar o no en rendimiento dependiendo de las condiciones ambientales.

PÉREZ, CUPANI y AYLLÓN (2005) proponen una investigación que analiza la contribución de las aptitudes, las creencias de autoeficacia y una selección de rasgos de personalidad en la explicación del éxito escolar. Pretenden hallar la incidencia de esos tres aspectos psicológicos como vía para comprender la variabilidad del rendimiento académico en Lengua y Matemáticas de una muestra de 173 estudiantes de secundaria de la ciudad de Córdoba (Argentina).

Los resultados sugieren que las tres variables predicen de manera significativa el éxito escolar en dichas asignaturas aunque las habilidades verbal y matemática se destacaron como las más relevantes en los modelos de regresión. La hipótesis general del trabajo es apoyada parcialmente por los resultados empíricos obtenidos. Los rasgos de personalidad “responsabilidad” y “amabilidad” (en menor medida) contribuyen de manera independiente, positiva y significativa a explicar el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de la muestra cuando los efectos de la aptitud general y la autoeficacia lingüística son controlados. El aporte explicativo de la “responsabilidad” es importante y casi equivale a la aptitud cognitiva general. Por el contrario, ningún rasgo de personalidad permite mejorar significativamente la explicación del rendimiento en Matemáticas que ofrece la aptitud general y la autoeficacia lógico-matemática.

Este estudio confirma que la inteligencia es un factor clave en el rendimiento que, incluso, emerge como factor principal correlacionado con otros aspectos de menor calado. En nuestro caso, se trata de una variable indiscutible que cabe controlar para definir con mayor precisión el alcance de la potencial trascendencia del estilo parental en el rendimiento.

CASTEJÓN, NAVAS y SAMPASCUAL (1996) someten a prueba un modelo causal sobre el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas que tiene en cuenta variables de tipo intelectual, motivacional, de personalidad y otras de corte atribucional. La muestra está compuesta por 324 estudiantes de ESO. Los resultados impelen a los autores a cuestionarse la configuración del modelo inicial y dejan claro que el papel de las variables atribucionales es cuestionable.

Reconocen la inteligencia como elemento con poder determinante sobre el rendimiento, aunque conviene precisar que su inclusión en el modelo viene justificada fundamentalmente por la constatación continua de su valor predictivo en diversos estudios previos (más que por la amplitud del valor predictivo en si mismo, que no suele ser muy elevado). La inteligencia, como la mayor parte de los fenómenos relativos a grandes poblaciones, describe una distribución normal –cuya representación gráfica más conocida es la “campana de Gauss”– en la que la mayoría se sitúa en valores centrales y sólo una pequeña proporción superan (este de la campana) o no alcanzan (oeste de la misma) las puntuaciones medias.

La relación obtenida sistemáticamente entre inteligencia y rendimiento escolar hay que interpretarla como una relación entre puntuación alcanzada en un test de inteligencia empleado para evaluarla y el criterio utilizado para representar el rendimiento escolar (habitualmente las calificaciones). Esta práctica habitual origina que la inteligencia se siga considerando el factor principal del rendimiento debido a la similitud y homogeneidad de los sistemas de símbolos, en general verbales, que se emplean en la medición de ambos casos y también en la carga cultural y académica que tales pruebas suelen presentar. Sugieren que esta contaminación por sesgos culturales y académicos o por compartir códigos de tipo verbal puede soslayarse midiendo la inteligencia con pruebas libres de carga lingüística y verbal (y es así como se procede en este estudio: para controlar la variable inteligencia se seleccionó un instrumento de medida de carácter no cultural, sino intuitivo –Test de Inteligencia General I de la Editorial TEA, serie dominós–).

La primera conclusión del estudio es que el modelo debe reestructurarse, de forma que se reduce el número de variables inicialmente consideradas (de las 54 observadas y de las 13 latentes o factores con las que se inicia la especificación del modelo, finalmente quedan reflejadas en la solución final 23 variables medidas y únicamente 3 latentes). Así mismo concluyen que las expectativas iniciales están determinadas por el nivel intelectual, por el rendimiento académico previo y por el autoconcepto (general y específico).

Como síntesis fundamental cabe comentar que los autores consideran que el rendimiento académico surge de la concatenación de los siguientes factores causales: el rendimiento escolar previo, las notas de los exámenes, el autoconcepto general y las expectativas.

Este primer apartado hace un repaso exhaustivo por diversos estudios e investigaciones que se interesan por descubrir la relación existente entre la influencia familiar y las reacciones del adolescente ante la vida, haciendo especial hincapié en su desenvolvimiento académico. La propia selección de las fuentes ya indica una intencionalidad: se han elegido referencias acorde con el planteamiento de esta tesis.

Los estudios referidos han comprobado la conexión del ámbito familiar con las diversas manifestaciones vitales de los adolescentes, por tanto, queda confirmada la influencia que los padres ejercen sobre sus hijos también durante esta etapa evolutiva. Se trata de una ascendencia de doble dimensión: por una parte tenemos la historia familiar como elemento configurador de la personalidad del chico/a y, por otra, la acción educativa presente o actual que los padres desarrollan con sus hijos en el momento preciso de la adolescencia.

El presente estudio parte justamente de esa contrastación científica que las investigaciones previas ratifican: los adolescentes no se desenvuelven de forma independiente o aislada, sus formas de comportamiento están altamente condicionadas por sus padres, lo que significa que todavía son muy permeables a ellos.

Entendemos que los adolescentes siguen necesitando a sus padres y estando muy pendientes de ellos, de tal forma, que cuando nos preocupe un adolescente debido a su deficitario rendimiento académico deberíamos analizar (también) su familia. La consideración de las circunstancias familiares puede arrojar claves explicativas valiosísimas sobre lo que sucede y también puede entrañar indicios para la resolución de la dificultad notablemente potentes (en combinación, por supuesto, con otras medidas complementarias). Dicho de una forma sencilla: esta tesis se fundamenta en una premisa muy clara y es que entiende que la familia es siempre parte del problema (hablamos de participación y responsabilidad compartida no de culpabilidad y reproches) y eso es muy positivo, ya que implica que también se convierta en parte de la solución.

La idea fundamental subyacente es remarcar la repercusión del ámbito familiar en la etapa adolescente y, por extensión, en el ámbito escolar: esta etapa evolutiva no es una fase definitiva y finalista, más bien al contrario, se erige como un momento vital lleno de posibilidades que aún están por definir.

Los estudios reseñados hablan de la adolescencia como una etapa limítrofe, llena de retos y potencialidades y marcada por la inseguridad que requiere al adolescente un esfuerzo extra de ajuste constante a nuevos escenarios y planteamientos (incluida la llegada al instituto para cursar la ESO). La entrada paulatina en la adultez (con lo que ello implica) les coloca ante unas exigencias más elevadas que sobrellevarán mejor si cuentan con el apoyo de la familia.

El estilo parental englobaría las prácticas educativas que los padres desarrollan y se erige como factor muy influyente en el desempeño escolar. Los pocos estudios que existen en nuestra tradición de investigación sobre la familia como elemento mediador en el rendimiento académico de los adolescentes, convierten este ámbito en un terreno todavía bastante inexplorado al que esta tesis pretende contribuir con una aportación específica que complementa los hallazgos de dos referencias previas inexcusables: García Linares, Peregrina y Lendínez (2002) y Peregrina, García Linares y Félix (2002).

2.- Éxito versus fracaso escolar

- 2.1.- Actualidad del problema
- 2.2.- Delimitación conceptual
- 2.3.- Factores implicados
- 2.4.- Sobre el rendimiento académico
- 2.5.- La clave comprensiva: el aprendizaje autorregulado
- 2.6.- Algo tendrá que ver la inestabilidad normativa

2.1.- Actualidad del problema

El pasado 10/03/2010 se celebró el seminario "*Hacia un pacto educativo*" organizado por la Fundación Alternativas en Madrid. En ese foro distintos representantes de partidos políticos y de organizaciones vinculadas al mundo de la educación resaltan el fracaso y el abandono escolar como un elemento de peso que (también) aconseja la constitución del tan propuesto y anhelado Pacto Nacional para la Educación (finalmente no alcanzado). Veamos como varios de los ponentes invitados al seminario esgrimen este argumento para justificar la necesidad de un pacto:

- ▶ Cándida Martínez, diputada y secretaria de Educación del PSOE: "*la segunda razón señalada para impulsar este pacto es la de mejorar la educación allí donde tenemos problemas. Conocemos bien las deficiencias del sistema educativo. Contamos con evaluaciones internacionales: el Consejo Escolar del Estado, que preside Carmen Maestro, ha hecho un excelente diagnóstico, y buena parte de los teóricos y sociólogos de la educación, algunos de los cuales nos acompañan hoy, han señalado en más de una ocasión dónde radican los problemas de nuestro sistema educativo. Por tanto no los voy a enumerar, pero sí pondré el acento en el que consideramos más preocupante: el fracaso y el abandono escolar temprano*".
- ▶ Ángel de la Fuente Moreno, profesor asociado en el Departamento de Economía e Historia Económica de la UAB: "*Déjenme que intente concretar. Creo que casi todos estamos de acuerdo en que habría que reducir el fracaso escolar, mejorar la FP y aumentar la calidad del sistema educativo a todos los niveles, en que necesitamos más idiomas y más TIC y en que todo esto es importante entre otras cosas porque es una de las mejores herramientas que tenemos para intentar cambiar el modelo productivo en una dirección deseable*".
- ▶ Charo Pérez, secretaria de Comunicación e Imagen de FETE-UGT: "*Desde que el ministro anunció en el mes de septiembre su intención de alcanzar un pacto social y político por la educación, FETE-UGT hizo público los elementos objetivos básicos que debían formar parte del pacto: alcanzar una inversión del 7% del PIB, el compromiso de mantener la lealtad institucional entre las distintas administraciones educativas que gestionan la educación, medidas para reducir el fracaso y el abandono escolar y abordar las necesidades de la enseñanza postobligatoria*".
- ▶ Nicolás Fernández, presidente nacional de ANPE y miembro del Consejo Escolar del Estado: "*Yo creo que partimos de un diagnóstico real. El fracaso y el abandono escolar tiene muchas causas, no vamos a ser simplistas, pero es verdad que un índice de fracaso y abandono escolar superior al 30%, y saber que el 40% de nuestros jóvenes abandona la educación secundaria y los estudios de formación profesional y bachillerato sin una titulación, requiere una reflexión, y es lo que nos motiva a todos a ponernos manos a la obra para tratar de buscar una solución*".

Aceptando declaraciones y buenas intenciones de combatirlo, el fracaso escolar persiste en el sistema educativo como una roca difícil de remover. Incluso en países desarrollados como el nuestro, donde se han logrado cotas de escolarización plena en las etapas obligatorias, diversos indicadores del fracaso siguen afectando a un elevado número de alumnos y ponen de manifiesto que los propósitos de reducirlo de forma significativa y estable en los últimos años se están estancando o quizás retrocediendo.

Antes de dar por concluida esta introducción, veamos algunos datos referidos a los últimos resultados académicos que están disponibles en las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia y también del Departament d'Educació de la Generalitat. Dichos datos corresponden al curso 2008-2009 y arrojan las siguientes cifras:

Tabla nº1 — Tasa de Idoneidad en Cataluña, curso 2008/2009.

	Edad 10 años (5º de Primaria)	Edad 12 años (1º de ESO)	Edad 14 años (3º de ESO)	Edad 15 años (4º de ESO)
Tasa de idoneidad	89,0%	83,3%	67,1%	58,7%

FUENTE: MEC, "Resultados Detallados. Curso 2008-2009"

La tasa de idoneidad es la proporción de población de la edad considerada que se encuentra matriculada en el/los curso/s teórico/s correspondiente/s a esa edad. Estos porcentajes de alumnos matriculados en el curso que, por su edad les corresponde, son una importante medida de los resultados del sistema educativo ya que muestran el alumnado que avanza durante la escolaridad obligatoria de forma normalizada ya que realiza el curso que le corresponde según su edad.

Observamos que en las cuatro franjas de edad consideradas estos porcentajes aluden a una realidad que empeora: en 4º de ESO observamos que el 58,7% de los alumnos tiene la edad idónea, por tanto el restante 41,3% en el mejor de los casos está repitiendo (ese curso o ha repetido anteriormente) y también es posible que ya haya abandonado el sistema escolar. De este último supuesto, lógicamente, no hay datos porque la ESO es una etapa obligatoria y no se computan los abandonos o los casos de absentismo crónico no recuperados porque directamente no se contemplan, sencillamente no pueden existir.

El Instituto de Evaluación del Sistema Educativo en su "*Sistema Estatal de indicadores de la educación, edición 2009*" aporta un dato interesante que cuantifica el abandono escolar: indica que el porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo en 2007 es del 31% en el total nacional y del 32% en el caso de la Comunidad Autónoma de Cataluña (este porcentaje aumenta a 33,2% según datos recogidos en el documento "*Indicadors, edició 2009*" del Dep. d'Educació del año 2008). Hay que tener en cuenta que se considera abandono escolar prematuro los casos de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo el graduado en ESO pero no siguen ningún tipo de estudios posteriores.

El propio Dep. d'Educació en ese mismo informe de indicadores se marca como punto de referencia para el 2010 no superar el 10% de jóvenes que, tras acreditar la ESO, deciden no proseguir con su formación: sin duda, se trata de una pretensión totalmente sobreestimada dado que, ni de lejos, la han cumplido.

Es decir, en el mejor de los supuestos, el de aquellos alumnos que han acreditado la etapa, aproximadamente un tercio no continúa con la educación secundaria postobligatoria. Este dato nos conduce a pensar en el volumen de alumnos que, ni tan siquiera, han conseguido graduarse. En este punto ya se encuentran en desventaja porque sus mismos coetáneos que no hacen bachillerato ni ciclos formativos y, probablemente deseen acceder al mundo laboral, ya tendrán un requisito formativo básico (el Graduado en Educación Secundaria) de cual ellos carecen.

Tabla nº2 — Indicadores de resultados en Cataluña, curso 2008-2009.

	Graduado en ESO	Bachillerato	Técnico	Técnico Superior
Tasa de población que finaliza estudios por enseñanza/titulación	71,5%	44,7%	16,8%	16,4%

Trayectoria matriculados en 4º de ESO	Graduado en ESO	Repiten	No se evalúan (A)	Certifican (B)	Sin titulación (A+B)
	78,6%	9,6%	4,0%	7,8%	11,8%

FUENTE: Departament d'Educació, "Indicadors de resultats, 2008-2009"

Las tasas de graduación también son reveladoras: los últimos datos disponibles nos dicen que, del total de alumnos matriculados en 4º de ESO en el curso 08-09, el 21,4% de los alumnos finaliza la escolaridad obligatoria sin la titulación mínima en el caso de Cataluña (de ese 21,4% un 9,6% deciden repetir 4º el curso 2009-2010).

Debemos prestar especial atención al supuesto "*no se evalúan*"; un epígrafe eufemístico que utiliza el Departament d'Educació y que hace referencia a los alumnos que NO han completado el curso y, por tanto, no pueden ser evaluados en 4º. Dicho de otra forma: ese 4% hace referencia a los alumnos que ya no están en los centros (por las razones que sean). La media nacional tampoco es muy alentadora: en este caso el total de alumnos que sale de los institutos sin la titulación es del 28,5%.

Parece claro que estos porcentajes no resultan ser cantidades residuales que el sistema pueda admitir; se trata de un considerable número de chicas y chicos que no disponen del imput cultural mínimo (que se supone en la legislación vigente) para incorporarse a la sociedad de una forma autónoma y crítica.

2.2.- Delimitación conceptual

A la hora de analizar los resultados del sistema escolar se ha utilizado con profusión el concepto "fracaso escolar" que pone de relieve los aspectos más negativos de la realidad del complejo sistema. Existe acuerdo entre los autores a la hora de señalar que no se trata de un concepto unívoco y con una definición universal aceptada en general por el mundo académico. Para algunos autores se trata incluso de un concepto ambiguo y confuso.

GAJA (1994) considera que se trata de un concepto multidimensional que suele aplicarse de forma arbitraria y globalizadora a cualquier tipo de desajuste académico que se produzca en el alumno. J. María Puig en MARCHESI y HERNÁNDEZ (2003) indica que la expresión fracaso escolar ya está muy extendida y que será difícil modificarla, aunque, a su juicio, se trata de una acepción resulta simplista y negativa para designar al alumnado que no supera el periodo de escolarización obligatoria.

Se hace necesario acotar y centrar el contenido y sentido del concepto para poder marcar con cierta precisión qué aspecto de la realidad nos interesa investigar. Sin entrar a valorar acepciones de corte filosófico y sociológico más amplias del fracaso escolar entendido como el fracaso de la escuela como institución (las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron o los planteamientos de Illich o Reimer), recuperamos tres definiciones que combinadas pueden dar lugar a una buena explicación del fenómeno desde nuestro punto de vista.

1. El informe de la Fundación Alternativas "El fracaso escolar en España" entiende que *los alumnos que fracasan son aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han asumido los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para desarrollarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios* (MARCHESI, 2004).

Esta definición focaliza la atención únicamente en los resultados, desconsiderando la dinámica interna del sistema escolar sin la cual resulta difícil entender porqué se produce el fracaso. Además se sobreentiende que asimila la asunción de los conocimientos y las habilidades necesarios para la incorporación activa a la sociedad a la superación de la etapa en cuestión, extremo que también podría ser discutible. Las finalidades de la educación no quedan recogidas y condensadas integralmente en la acreditación: recordemos el porcentaje de alumnos que tras haber obtenido el GES no continúan estudiando, esa tasa de abandono prematuro, sin duda, significa algo. El fracaso es, como mínimo, el representado por los alumnos que no superan la etapa pero ahí no se extingue.

2. En el informe de la OCDE "Combatiendo el fracaso escolar" (KOVACS, 1998) se apuntan tres manifestaciones de este fenómeno → *alumnos con un bajo rendimiento académico (no alcanzan los conocimientos mínimos exigidos), alumnos que abandonan o acaban la educación obligatoria sin la titulación correspondiente y consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada.*

Las tres opciones mantienen una estrecha relación entre si aunque difieren en el momento en que se producen –durante la educación, al finalizar la misma o posteriormente– y, lógicamente, en las implicaciones asociadas.

3. En el libro *Fracàs escolar a Catalunya* publicado per la Fundació Bofill sus autores intentan delimitar la definición de una manera algo más precisa: *"se entiende por fracaso escolar la no adquisición en el tiempo previsto, de acuerdo con los programas y niveles escolares, de los conocimientos y habilidades que la institución escolar tiene marcados, situación sancionada con la insuficiencia credencial"* (HOMS y MARTÍNEZ, 1992).

La definición se refiere, en esencia, a la expresión más simple (y también más objetiva) del fenómeno: éste se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente una etapa obligatoria. Este planteamiento reduce el significado del término pero no su

alcance: el fracaso se mide y se cuantifica pero igualmente pueden (deben) explorarse sus causas, cómo evoluciona y se confirma (está claro que el fracaso no sobreviene en el último curso de la etapa) y, por supuesto, cómo puede abordarse eficazmente (ésta sería la gran asignatura pendiente todavía –más allá de la repetición, ¿qué existe?–).

Los sistemas de criterios con los que se confeccionan los índices de éxito o de fracaso reflejan la cantidad del fenómeno, no su cualidad. Se realizan interpretaciones acerca de avances, estancamientos o retrocesos del sistema pero poco o nada se sabe de por qué y cómo se han fraguado esos resultados. Los datos se refieren a aprendizajes cognitivos (los fundamentales en el currículo): en cambio, las dimensiones personales, emocionales y biográficas, esenciales en la composición del fracaso y, por extensión en cualquier intento que se precie de comprenderlo y trabajar para erradicarlo, quedan ocultas. Las estadísticas dan fe del fenómeno, lo visibilizan pero no aportan información (debido seguramente a la falta de medios y estructuras de recogida de esos datos) sobre las vivencias personales y las representaciones sociales que se desencadenan. Los resultados totalizadores y finales nos recuerdan la existencia y magnitud del problema aunque continuamos sin saber qué ocurre en las etapas previas intermedias: desinterés, desafección paulatina por la escuela, falta de sentido, incompreensión, sufrimiento, inseguridad, falta de reconocimiento y apoyo, etc.

Los efectos indeseables del fracaso no sólo representan diversos problemas para los propios alumnos, sino que también los generan para la propia escuela. Las expresiones y contenidos de este fenómeno, que a veces alcanza cotas poco razonables, constituyen una señal de alarma respecto a la incapacidad, desbordamiento y negación de ideales sociales y educativos en ella depositados. El fracaso ofrece una imagen negativa, cuestionable de la institución escolar así como de quienes trabajan en ella, los profesores, pudiendo llegar a mermar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y minimizar su sentido de posibilidad y transformación.

El fracaso escolar no beneficia a nadie (ni a alumnos, ni a profesores, ni a centros) pero ocurre **en** las escuelas, es **de** las escuelas, es construido y delimitado objetivamente **por** las escuelas y, en una progresión coherente, debería ser una cuestión prioritaria para ellas (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Asistimos a la aceptación de los niveles existentes y nos conformamos pensando que ya se aplican algunas medidas pero que ciertas trayectorias sencillamente no pueden reactivarse (a pesar de todo lo que supuestamente se está haciendo –que efectivamente se hace, porque se aplican medidas correctivas, sin embargo nos cuestionamos seriamente si son esas intervenciones las pertinentes–).

Otra interesante visión que nos aproxima al fenómeno nos conduce a entender el fracaso como una modalidad de exclusión (educativa): se parte de la base que a los alumnos englobados bajo esta etiqueta se les priva de algunas experiencias y oportunidades que igualmente merecen y, mucho más, necesitan. El sistema de evaluación resulta demasiado rígido y homogéneo y no sólo administra suspensos y aprobados, también decide quiénes permanecen y finalizan con éxito (por tanto, se integran) y quiénes se descuelgan (abandonando el centro o asistiendo sin ninguna pretensión ni motivación) y son separados, criticados y fracasan (son excluidos).

Al referirnos al fracaso como exclusión lo entendemos como un continuo, como un trayecto que deviene entre la inclusión y la exclusión, con grados de intensidad y de extensión diversos, posiblemente de carácter acumulativo pero no lineal y, por supuesto, sometido a múltiples variables. Los términos vulnerabilidad o riesgo de exclusión se emplean para designar zonas intermedias entre esos dos polos y pueden ser elementos que ayuden al profesional a ajustar la intervención educativa. El problema sobreviene cuando dichas consideraciones reposan sobre la persona y se habla de alumno en riesgo o vulnerable. Quizás sería más apropiado referirse a circunstancias o condiciones sociales y escolares que representan para el alumno entornos de riesgo y vulnerabilidad que cabe detectar y abordar (MARTÍNEZ, 2002).

Las nociones de trayectoria, camino, zonas de riesgo, acumulación... suponen buenos filtros para superar la visión del fracaso como algo final, opaco en su proceso. El fracaso no es un hecho, un acontecimiento (aunque eso es lo que reflejan las estadísticas basadas en criterios), es más bien un proceso que se va configurando a lo largo del tiempo a través de múltiples factores implicados (seguramente únicos en cada caso).

Admitimos una lectura del fracaso escolar (¿consustancial a los sistemas educativos?, al menos tan antiguo como su creación) desde una perspectiva de interpretación de carácter multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera del propio centro escolar. Este último aspecto se abordará en el siguiente bloque 2.3.

2.3.- Factores implicados

Dado que no es factible realizar una aproximación unidireccional y monocausal a un fenómeno tan complejo como el del insuficiente rendimiento escolar, el análisis que a continuación se expone se divide en dos grandes bloques (causas intrínsecas y extrínsecas) que, evidentemente, están interrelacionados entre sí de una forma singular en cada caso.

Tradicionalmente las causas intrínsecas de la persona han sido ampliamente descritas (con el fin de clasificar y asignar una determinada etiqueta para justificar la administración del remedio más oportuno), sin embargo el interés por analizar otros aspectos ya tiene cierta historia.

Siguiendo a MARTÍNEZ DE LA FUENTE (1987) el término "fracaso escolar" fue acuñado en el campo educativo alrededor de los años 20. Durante el período de entreguerras la investigación educativa pone énfasis en el desarrollo de las escalas de medida de la inteligencia y su estimación toma fuerza en la valoración de la conducta y de la adecuación social y escolar de los alumnos. La inteligencia –medida a través de pruebas objetivas– se convierte en la explicación fundamental del comportamiento escolar. Se habla frecuentemente de debilidad mental o baja inteligencia y se concentra el alcance de la dificultad exclusivamente en el alumno.

A partir de 1950 el concepto de "fracaso escolar" se redefine. Es la época de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en todos los sistemas escolares occidentales. Esta extensión coincide con el auge de la Teoría Conductista y las

variables conductuales adquieren protagonismo a la hora de explicar la variabilidad en el rendimiento académico. Desde esta óptica, el éxito o el fracaso de una persona en su adaptación al medio escolar se mide por el número de respuestas acertadas ante la presentación de ciertos estímulos estandarizados presentados. El nivel de rendimiento se puede predecir mediante test que concretan en términos operativos las respuestas posibles de un alumno, asegurándose así el grado de objetividad deseada. El reduccionismo que se postula llega hasta el extremo de considerar el cociente intelectual como predictor del fracaso o del éxito escolar.

Es la época de la transformación de los objetivos educativos en objetivos operativos conductuales, con los supuestos beneficios de objetividad y sistematización que esta metodología ofrece. El bajo rendimiento era entonces explicado como limitaciones para el aprendizaje debidas, bien a factores internos a la persona, bien a factores externos o ambientales. Bajo este planteamiento lo que ocurre en el proceso no importa, es una caja negra misteriosa que carece de valor por ser invisible y, por tanto, no cuantificable.

Desde este planteamiento, tan sólo se explicaban pequeñas partes de los porcentajes del fracaso por lo que se comenzó a recurrir a los factores extraescolares, como los socioeconómicos y culturales. Fruto del impulso que toma a partir de los años 60 la Nueva Sociología inglesa (Althusser, Bowles, Gintis) y los planteamientos derivados, el bajo rendimiento comienza a interpretarse como una posible consecuencia de factores sociales. Nacían nuevas tendencias, como la Educación Compensatoria, concebida como acción que pretendía resolver el fracaso supliendo las carencias de los alumnos procedentes de medios sociales y familiares desfavorecidos.

Paralelamente eclosionan la Psicolingüística y la Sociolingüística y su aplicación en educación arroja conclusiones muy valiosas: el rendimiento también es el reflejo de las diferencias sociales por lo que respecta a la adquisición del lenguaje como código que hace posible la enseñanza y el aprendizaje (en definitiva, como base simbólica en la que descansa el pensamiento formal). Por fin, el proceso empezaba a "descubrirse": los alumnos no alcanzaban el nivel y había que considerar varios aspectos para explicar ese punto de llegada.

A partir de los 70 comienza la época de la revisión metodológica de la investigación en educación y se reconoce la necesidad del trabajo interdisciplinario. El estudio del rendimiento y del fracaso exige tener en cuenta diversas variables o grupos de variables y las relaciones entabladas entre ellas.

Este carácter multidimensional del fenómeno es ampliamente aceptado en este momento (al menos en el plano teórico, a nivel práctico todavía es más constatable la dificultad que presenta la escuela para hacer valoraciones comprensivas, amplias, detenidas y cuidadosas) e implica un aumento de complejidad de los estudios referidos a este tópico. La multiplicidad de elementos (endógenos y exógenos al alumno, a nivel micro –familia, comunidad– y macro –cultura, sistema económico, valores, etc–) comprometidos en el asunto hace que sea muy difícil establecer conclusiones definitivas y uniformes. Además, los métodos utilizados en la investigación empírica sobre el tema se encuentran ante un problema notable: el aislamiento de las variables objeto de estudio.

Más allá de las causas intrínsecas del alumno se deben tener en cuenta que las sociedades cada vez son más complejas y que una multitud de factores influyen decisivamente en la vida de las personas. Concretamente, en los últimos años, desde que se avanza en la sociedad de la información, se están produciendo una serie de transformaciones rápidas (y relativamente digeridas e integradas) en muchos ámbitos. El sistema educativo no es inmune a todos los cambios acelerados y profundos que se están produciendo, los cuales, además, tarda en metabolizar. La comunidad educativa como sistema social que está inmerso en otros sistemas vive tensiones internas de variada índole.

①. **Atribuibles al alumno → causas intrínsecas.**

El rendimiento escolar puede estar íntimamente relacionado con la dimensión interna de la persona y, más específicamente, con su constitución biológica y/o psicológica.

- **Cuestiones biológicas:** se hace difícil enumerar todas las posibles afecciones biológicas que pueden repercutir, directa o indirectamente, en el rendimiento escolar, pero es evidente que algunas anomalías de carácter somático inciden en él. Los impedimentos físicos más habituales pueden ser déficits sensoriales y/o neurológicos y etiologías patológicas orgánicas propiamente dichas como, por ejemplo, enfermedades recurrentes, frecuentes o crónicas (cardiopatías, insuficiencia renal, epilepsia, trastornos neurológicos, etc.). En definitiva, nos referimos al grupo de alteraciones con base orgánica de una cierta gravedad que provocan una influencia negativa en la adquisición de aprendizajes.
- **Cuestiones psicológicas:** los efectos más corrientes de las variables de índole psicológica suelen ser: sentimiento de inferioridad, cansancio o fatiga, dificultad de concentración, tristeza y angustia, introversión, irritabilidad, inquietud... Los trastornos intelectuales, volitivoafectivos, psicobiológicos y psicopatológicos generan en cada persona manifestaciones diversas y singulares que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje.
- **Cuestiones conductuales:** en este apartado podemos destacar los efectos producidos por las dificultades a nivel social, como por ejemplo las tensiones familiares, hábitos de vida poco saludables, etc.
- **Cuestiones asociadas a la disposición hacia el estudio:** la motivación y el esfuerzo continúan siendo piezas clave para describir un rendimiento óptimo. Ambas características se encuentran en gran medida condicionadas por el entorno social, familiar y de experiencia educativa.

②. **Atribuibles al contexto circundante → causas extrínsecas.**

- A) **Contexto político, económico, territorial y sociocultural.** Para la mayoría de autores estos escenarios explican una proporción importante de los resultados que los alumnos obtienen en la escuela (FERRER, 2006; GARCÍA-VERA, 1994).

1. **Papel de las administraciones:** las políticas educativas diseñadas por las administraciones configuran la estructura y el funcionamiento de los sistemas

educativos. La prioridad que las administraciones otorguen a la educación, cómo la conciben, los recursos que inviertan y los mecanismos de regulación y control de la calidad del funcionamiento que apliquen tendrán un efecto decisivo sobre la dinámica interna de las instituciones y su grado de integración en el conjunto de valores y expectativas de la población en la educación de las nuevas generaciones. El grado de gratuidad de la oferta educativa, la política de becas, de igualdad de oportunidades, los criterios de matriculación, etc. influirán en los niveles de escolarización y, especialmente, en los sectores de población más vulnerables.

2. Contexto económico: en general, a más PIB por cápita aumenta el rendimiento académico, mientras que en peores contextos socioeconómicos los resultados académicos se resienten sensiblemente. Esta es una correlación que afecta sobretodo a las clases socioeconómicas más bajas, en los otros estratos sociales las diferencias económicas, aunque existan, se pueden ver compensadas por las expectativas de futuro del mismo alumno y su familia. En este factor encontramos un elemento para la reflexión muy importante: contar con un nivel mínimo de renta puede considerarse una condición favorecedora, pero no suficiente para alcanzar buenos resultados académicos. La limitación del rendimiento no tiene, al menos no únicamente, rostro "social": los resultados insatisfactorios (que pueden confirmarse como fracaso) afectan a muchos más alumnos que aquellos procedentes de estratos sociales deprimidos o marginales.
3. Contexto territorial: en Cataluña se produce un desequilibrio territorial de la oferta educativa que repercute en las condiciones de escolarización y las diferentes probabilidades de éxito educativo (AJENJO, BONAL y RAMBLA, 2004) dependiendo del lugar de residencia. Se detecta una presencia desigual de centros de titularidad pública, concertada y privada, hecho que, genera desigualdades interterritoriales.
4. Contexto sociocultural. El índice "contexto social" creado por el informe PISA se obtiene a través de diferentes variables (la ocupación de los padres, su nivel de estudios y número de posesiones culturales en casa, etc.). Este marcador aporta una visión poliédrica de la situación del alumno en relación a su entorno social, económico y cultural más inmediato. El estatus socioeconómico y cultural determina de manera muy relevante las desigualdades entre el alumnado y no sólo en el apartado rendimiento, también en las perspectivas de futuro, el sentimiento de pertinencia al centro, etc. Como era esperable, los estudiantes cuyos padres han cursado estudios superiores y disfrutaban de un nivel ocupacional alto, obtienen mejores resultados.
5. Papel de los medios de comunicación. Los medios de comunicación ya no son recursos o elementos de transmisión de información, ahora su influencia sobre la población es tan fuerte (en tiempo y dedicación) que se debe reformular su definición y debemos entenderlos como tecnologías de la comunicación que afectan a la organización social y al modo de vida característico de las sociedades del primer mundo. Una gran parte de las experiencias vitales diarias son experiencias promovidas por artefactos tecnológicos (TV, reproductor de música, ordenador, teléfono móvil, etc.) que ofrecen representaciones simbólicas de la realidad a través de películas, páginas web, concursos, etc. Esta revolución comporta un nuevo (y altamente desconocido) marco para el aprendizaje: su

estimulación ya no responde a los antiguos planteamientos porque la forma de procesar la información y los elementos que les atraen han cambiado. La escuela ya no es la única ni principal institución que transmite conocimientos y valores. Los medios de comunicación, sobretodo la televisión e Internet, utilizan una nueva metodología didáctica con unas estrategias de captación de la atención y unos contenidos mucho más motivadores: este cambio de rumbo se ha tachado de discutible desde la escuela, se han remarcado sus puntos oscuros, olvidando que entraña una nueva forma didáctica que necesitamos descubrir para incorporar lo aprovechable.

6. Valores y actitudes. La escuela se debilita en el debate y la lucha entre los valores clásicos que se empeña en mantener (sin evolucionarlos) y los valores prestigiados por la familia, los medios de comunicación, la publicidad, el cine, los video-clips, los sistemas de chat simultáneos, las comunidades sociales de carácter virtual, etc. En esta competencia los valores que la escuela quiere conservar tienen poca resonancia en los alumnos, entre otras razones porque el canal no es el apropiado y no se produce la necesaria identificación que conduce a la interiorización del valor. El esfuerzo, el respeto, la constancia, la búsqueda de la excelencia académica, etc. son percibidos como valores caducos, irreales, poco funcionales y provocan rechazo. Se impone la preocupación por la estética y la apariencia, la vivencia del presente, la recompensa imprescindible, etc. Esta pugna que tiene lugar en la esfera ideográfica de la institución merecería un análisis profundo para encontrar vías de conciliación.

B) Contexto familiar. En los últimos decenios se han producido muchos cambios en la institución familiar (a nivel estructural y de funcionamiento interno) que, unidos a su papel fundamental como agencia primaria de socialización, la hacen piedra angular del desarrollo educativo de los hijos. Los cambios acaecidos a diferentes niveles traen consigo un nuevo marco de relaciones sociales que también inciden en la escuela.

1. Nivel sociocultural. A partir del Informe Coleman (1966), referido a los Estados Unidos, y el Informe Plowden (1967), referido a Gran Bretaña, se comprobó que el fracaso escolar afecta de forma más directa a las clases sociales más bajas, las minorías étnicas y los grupos marginales de la población (MARTÍNEZ Y HOMS, 1992). En el caso estadounidense se comprobó que el éxito o el fracaso escolar tenía que ver más con las circunstancias familiares que con el tipo de escuela.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER presentó en el Seminario Internacional sobre Evaluaciones de los Sistemas Educativos organizado por la UNESCO en Santiago de Chile en diciembre de 2002 un estudio que analiza los resultados de las investigaciones punteras sobre éxitos académicos. Concluye que en los países desarrollados cerca del 80% de los éxitos académicos se explican mediante variables que pivotan sobre la familia. El restante 20% tiene que ver con cuestiones propias de la institución escolar (fijémonos que no se alude a las cuestiones estrictamente personales del alumno, cuando, paradójicamente, en la práctica escolar se siguen considerando como la causa principal).

Existe también un alto consenso en la relación establecida entre años de escolarización de los padres (sobretodo de la madre) y el rendimiento académico de los hijos. En cualquier caso, un bajo rendimiento se puede compensar con un

mayor compromiso de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Lo importante no es tanto el capital cultural que se posea si no cómo se transmite de forma concreta.

COLEMAN (1961) consideraba que se puede entender el capital social como aquel caudal de confianza que una persona puede adquirir ante otras personas u organizaciones, el cual, conjuntamente con el capital humano y económico, la educación y los valores, conforma el perfil particular de cada alumno ante su proceso educativo.

Esto explicaría claramente como alumnos procedentes de clases trabajadoras y con poco nivel cultural triunfan en los estudios: resulta que viven en una familia que los ayuda, les reconforta, se preocupa por sus estudios, es decir, familias que conceden valor a la formación como elemento de superación y crecimiento personal. Evidentemente esto también puede explicar el caso inverso: unos padres con un alto nivel sociocultural pero que demuestran un bajo interés y una baja dedicación a la educación de sus hijos, darán lugar a alumnos con un rendimiento bajo o mediocre.

Para LAHIRE (1993) a mayores expectativas y mayor implicación de los padres en la educación de los hijos, mejores resultados obtienen los hijos y cotas más elevadas de adaptación social se registran, independientemente del capital cultural que atesoren los padres (registro lingüístico, formación, nivel de ocupación, etc.). Bernard Lahire detectó en sus investigaciones sobre la cultura escrita cómo padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar precisamente en esa carencia familiar un fuerte acicate escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres precisamente porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a casa o están en disposición de contribuir a llevar las cuentas domésticas: lo que hace de los avances escolares, aprendizajes muy útiles para la vida.

2. Dedicación (en tiempo y conocimientos) y expectativas respecto a la educación de los hijos. Los modelos de referencia que den soporte y motiven la necesidad del aprendizaje son esenciales. Se incluyen dentro de esta categoría padres que controlan los deberes, las notas, la asistencia, que participan en las reuniones, que se comunican con sus hijos de forma auténtica, que fomentan los hábitos lectores, que les animan a formarse en otros campos para ampliar su bagaje (deporte, arte, etc.). Estas conductas facilitadoras generan un contexto en el que se potencian el estudio, la cultura y el diálogo. Como más grande es la distancia entre los códigos culturales de la escuela y los cotidianos aprendidos en los grupos más desfavorecidos (con costumbres, valores, lenguaje, etc. muy alejados de la escuela) más limitadas se ven las opciones de promoción de los alumnos procedentes de esos círculos. Tal como afirma AGUILAR (1998) la escuela reduce la diversidad cultural imponiendo la uniformidad de la cultura establecida: esta evidencia deja por el camino a un nutrido grupo de estudiantes que, quizás no por potencial, pero sí por códigos relacionales y culturales chirrían con el orden aceptado y pronto son etiquetados y apartados de los circuitos ordinarios.

Las expectativas en relación a la trayectoria formativa de los hijos son también un elemento esencial: dichas expectativas pueden ser contraproducentes tanto por exceso (ejerciendo en el hijo una presión excesiva que puede llevarle a un estado

de frustración al ver que no alcanza las elevadas pretensiones paternas) como por defecto (desvalorizando el esfuerzo realizado y provocando desmotivación e indiferencia creciente). Parece claro que unos padres que no confían en que sus hijos lo lograrán, que avanzarán transmitirán ese patrón de incapacidad y los hijos se acabarán ajustando a él y cumpliéndolo.

- C) **Sistema Educativo.** Sin duda el propio sistema educativo actúa como uno de los factores de mayor calado en la existencia de las diferencias en el rendimiento. Se trata de un factor externo a la persona pero íntimamente relacionado con la organización del proceso de aprendizaje ya que organiza buena parte de las condiciones en que éste opera y puede ayudar, entre ciertos límites evidentemente, a reducir o incrementar los impactos de los otros factores localizados.

Es misión del sistema educativo actuar sobre el alumno. En eso consiste su labor educativa, aunque como ha quedado reflejado a través de la lista de causas expuestas, el sistema en absoluto es el único agente que interviene sobre los alumnos; sin embargo, sí es el más privilegiado para articular una intervención que corrija los niveles de fracaso dado que dispone de un margen amplísimo de contacto con los chicos y, además, se le supone una capacidad experta para abordar todas las cuestiones derivadas del aprendizaje.

El sistema educativo debe considerar las influencias de los otros factores como un dato a incorporar en sus estrategias educativas revisando y adaptando su papel y sus instrumentos a las exigencias del momento. La relación entre el sistema educativo y las personas tiene una dimensión inmediateista (el producto de su influencia se materializa en una manifestación objetiva al finalizar el proceso: las calificaciones) y otra a más largo plazo, la visibilidad de la cual es menos evidente (y, por ello, frecuentemente se duda de ella). Sin embargo, esa influencia existe: los alumnos catalogados de fracasados en la escuela arrastran una serie de percepciones cercanas a la infravaloración personal que les acompañan y afectan (en alguna medida) durante toda su vida.

En conclusión, el avance científico ha comportado la identificación y descripción del alcance de toda esta constelación de posibles razones implicadas en el fenómeno: la asignatura pendiente es la medida de todas ellas en el análisis de la dificultad en un sentido concreto, en un nivel micro orientado a la intervención educativa real. El estudio de sus interacciones es tan vasto que este asunto queda pendiente de matizar, aunque se presume clave. Se siguen haciendo aproximaciones por tipo de causa o, como mucho, por combinación de dos o tres.

La mayor parte de los factores están interrelacionados entre sí y la naturaleza de esas relaciones todavía no es demasiado conocida: los tres grandes bloques de factores contemplados (intrínsecos, extrínsecos referidos a los contextos sociales y extrínsecos referidos al propio sistema educativo) presentan influencias asimétricas. Los factores de contexto político, económico, social y cultural influyen en el comportamiento de los alumnos y en la configuración del sistema educativo y se rigen por dinámicas que no son controlables directamente por los sistemas educativos. Además evolucionan a largo plazo y atendiendo a parámetros altamente complejos.

Por su parte, el sistema educativo y su actividad tienen una gran repercusión en el comportamiento de los alumnos y, en relación prioritariamente con ellos, se construye el proceso cotidiano de los aprendizajes y la actividad instructiva.

El sistema educativo debe asumir su responsabilidad en el asunto del rendimiento empezando por no autoperibirse como el sufridor/receptor de las consecuencias (negativas) de los otros factores causales. El propio sistema educativo (y muy especialmente su antiquísimo interés por clasificar a los alumnos) tiene una cuota de participación activa en el fenómeno que no acaba de admitir, lo que conlleva que siga produciendo paquetes de medidas que no consiguen reducir el alcance del problema de forma duradera y sólida. Este aspecto se volverá a tratar más ampliamente en el apartado núm. 4 ("*Descripción y evolución de las medidas adoptadas*") dedicado a las medidas que se han generado para paliar el alcance del fracaso escolar.

2.4.- Sobre el rendimiento académico

En este apartado pretendemos realizar una aproximación a la cuestión del fracaso desde un acercamiento pedagógico, centrado en el proceso de aprendizaje. En él cristalizan todas las potenciales influencias ya desarrolladas anteriormente, por eso merece una revisión detenida. Quizás para conocer por qué no aprenden (o no lo hacen al ritmo esperado) algunos alumnos, primero sea necesario acotar qué entendemos por rendimiento y cómo funciona.

La definición del concepto rendimiento académico ha variado a lo largo de la historia, desde aproximaciones que se basaban en un único criterio hasta otras más recientes de carácter más complejo. Hemos asumido la acepción de fracaso escolar ligada al criterio objetivo de superación de curso/etapa (y como concepto de partida no está mal considerado dado que las cifras son tan alarmantes que, quizás así, se produzca alguna reacción y se remuevan sensibilidades); bien pues ahora resulta importante profundizar más en el elemento clave en el que se basan las calificaciones, el rendimiento.

Las definiciones unicriteriales asimilan rendimiento exclusivamente a una de sus posibles causas: la voluntad de los alumnos o sus capacidades y aptitudes intelectuales (ÁLVARO, 1990). Este tipo de definiciones omiten elementos implicados que también determinan el rendimiento y son, en sí mismos, intentos de explicación parcial y reduccionista que, paradójicamente, todavía no se hallan totalmente extintos de los discursos escolares.

El enfoque multidimensional del rendimiento considera la influencia de multitud de variables y reconoce la complejidad de sus interrelaciones probables. La valoración de definiciones de rendimiento procedentes de otras ciencias (física, ingeniería) da lugar al surgimiento del concepto rendimiento escolar como producto (GONZÁLEZ, 1988).

Algunos ejemplos de estas definiciones los encontramos en autores como FORTEZA (1975) para quien el rendimiento es la productividad del alumno, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes y rasgos y la percepción más o menos ajustada de las tareas encomendadas. Según esta línea, el rendimiento es

fruto de una constelación de factores derivados del propio sistema educativo, de la familia, del propio alumno como persona en evolución, etc y, en última instancia, es el resultado del aprendizaje. Así pues, cuando el rendimiento sea insuficiente se supondrá que el proceso que lo ha generado consecuentemente también lo ha sido.

Concebir el rendimiento como producto o conjunto de productos fruto de aprendizaje plantea tres interrogantes. A saber:

- ▶ *¿Cuáles son los productos a considerar?* → este debate se ha focalizado alrededor del intento de ampliar el concepto de rendimiento a conductas que superan el currículo. Además de los productos cognitivos inmediatos se han estudiado los productos de impacto: nivel de organización personal a la hora de realizar el aprendizaje, aptitudes y actitudes, predisposiciones y orientaciones generales que modulan la conducta de la persona y se tornan permanentes, etc. Algunos autores (RODRÍGUEZ ESPINAR, 1985; GARCÍA CORREA, 1989) consideran que concebir el rendimiento inmediato como producto supone una reducción discutible.
- ▶ *¿Cómo evaluar estos productos?* → si la evaluación del grado de asimilación de los conocimientos curriculares y las destrezas cognitivas básicas ya presenta problemas en relación a la obtención de medidas fiables y objetivas, la cosa aún se complica más cuando se intentan abarcar también los productos mediatos de tipo actitudinal. En materia de investigación, la solución adoptada ha sido recurrir a las definiciones operativas del término y utilizar las calificaciones escolares como medida del rendimiento. Algunos autores reconocen el encorsetamiento y simplificación que esta opción plantea, sin embargo, se priman las ventajas que comporta en cuanto a operatividad y tratamiento estadístico. Esta versión del rendimiento utilizada ciertamente no contempla el impacto personal y social que el producto del aprendizaje produce, sin embargo, sí recoge una porción de él. Las calificaciones son el punto de referencia generalmente aceptado para determinar el rendimiento.
- ▶ *¿Cuáles son las variables que afectan al rendimiento académico?* → el rendimiento se ha intentado explicar por la interacción de múltiples variables que forman parte de una compleja red. Llegado este punto describiremos con mayor profusión dos conjuntos de variables específicamente ligadas a la calidad del proceso de aprendizaje: las personales y las pedagógico-didácticas.

Dentro del primer grupo (personales) encontrados tres aspectos (GÓMEZ DACAL, 1992):

- los vinculados a la **inteligencia**, tomando como indicadores de ésta la inteligencia general (CI, factor g, etc.) y las aptitudes o factores intelectuales específicos como son la comprensión verbal, el razonamiento, la fluidez verbal, el cálculo, la orientación espacial, la memoria, la rapidez de percepción, etc.
- los vinculados al **temperamento y la afectividad** entre los que se cuentan características como la sociabilidad, la seguridad, la integración, etc.
- los vinculados con el **conjunto de saberes** (conceptos, hábitos, destrezas) y actitudes a la que se puede recurrir a la hora de iniciar un aprendizaje, fruto del proceso formativo previo o bien de la influencia de agentes no escolares si se carece de experiencia anterior.

Las variables de tipo intelectual están asociadas a la capacidad de aprendizaje y las de tipo afectivo tienen que ver con la implicación del alumno en la dinámica escolar. Las investigaciones en este campo establecen la inteligencia general y específica y las variables aptitudinales como predictores destacados en el rendimiento académico, sin embargo, no son predictores definitivos porque no logran explicar la totalidad de la variabilidad registrada en las aulas. Esto ocurre porque el desarrollo cognitivo de cada alumno está estrechamente ligado a la escuela, los maestros y la calidad instructiva (WEINERT *et al*, 1989) así como al entorno familiar.

Las variables de tipo emocional y de personalidad pueden condicionar el rendimiento pero, en general, no están en la base del bajo rendimiento: esta evidencia descansa en la imposibilidad de considerar estas variables aisladamente de los otros dos tipos de variables (sociales y pedagógico-didácticas). Las actitudes, los intereses, las motivaciones, son poco independientes del propio rendimiento y están en continua retroalimentación con el resto de variables (LOZANO, 2000).

Si el aprendizaje se concibe como una construcción de significados, entonces emerge una visión del alumno como elemento central de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues, en definitiva, es él quien debe elaborar metas, organizar el conocimiento y utilizar las estrategias adecuadas que le conduzcan a comprender el material significativamente y le impelan a redefinir su modelo conceptual. En esta línea, el rendimiento está ligado a variables intelectuales y conocimientos previos, variables conativas, estilos cognitivos y, por último, a variables afectivas (motivación y personalidad).

Las características psicológicas y de personalidad están ligadas al origen familiar y determinan el autoconcepto del alumno. La autoestima y el autoconcepto han ido ganando importancia como factores explicativos del rendimiento. No obstante, el problema aquí radica en delimitar si el autoconcepto es causa o efecto del bajo rendimiento (probablemente ocurran ambas cosas simultáneamente). Este tipo de variables son difíciles de considerar por separado ya que se construyen precisamente en la interacción del alumno con la escuela y el medio social. Un buen rendimiento alimenta una autoestima positiva y, a la vez, la percepción positiva del alumno sobre sus propias capacidades y posibilidades incide en sus realizaciones escolares. El autoconcepto, las aspiraciones y la motivación son variables que expresan una mediación entre el alumno y el clima familiar y escolar.

El segundo grupo está conformado por las variables pedagógico-didácticas (GÓMEZ DACAL, 1992):

- **Relativas al currículum:** la calidad del diseño de aprendizaje, la relación entre vida y escuela, el grado de rigidez del currículum, la imposición que se hace del mismo, cómo se encara la diversidad (¿incluyendo pero segregando y etiquetando?), el grado de experimentación previa de los programas, etc. son aspectos de la realidad institucional que pueden incidir en el rendimiento.
- **Relativas al estilo y procesos de enseñanza:** exigencias inadecuadas, uso de refuerzos negativos, falta de una adecuada estructuración de las actividades escolares, carencia de procesos de detección precoz, evaluación integral y retroalimentación, etc. son ejemplos de procedimientos que afectan a los alumnos.

- **Relativas a la personalidad y a la formación del profesor:** falta de un liderazgo activo, efecto "burn-out", etc. son condiciones que tampoco alientan un rendimiento óptimo.
- **Relativas a la organización y funcionamiento de los centros:** en esta categoría se habla de la presencia o no de equipos-escuela, del grado de participación de los alumnos en la vida del centro, de la existencia de objetivos definidos y compartidos por la comunidad, de la estabilidad o inestabilidad de los claustros, de las ratio, etc.

Dentro de este grupo, mención aparte merece la **calidad de la evaluación**. Para GARCÍA CARRASCO (1984) la evaluación debería ser entendida, no como un indicador de la nota del alumno, sino como un indicio sobre el proceso que sirva al profesor para intervenir en la dinámica cognitiva y formativa de los alumnos. Por otro lado, FERNÁNDEZ PÉREZ (1986) eleva el comportamiento evaluativo del profesor a la categoría de predictor del fracaso escolar ya que la evaluación actual que hace el profesor es la que decide, en último caso, su éxito o fracaso. La falta de sensibilización, de criterios e instrumentos apropiados para evaluar los procesos que lleva al alumno a tener un alto o bajo rendimiento hacen que, en demasiadas ocasiones, el profesor utilice como única medida para discernir esa cuestión clave la nota de los exámenes.

Tras haber hecho un repaso de los componentes implicados en el rendimiento escolar, a continuación se reproducen diez factores (ubicados en el núcleo del proceso de aprendizaje, en su génesis) que ponen de relieve dónde se podrían hallar las dificultades de aquellos alumnos cuyos resultados académicos se sitúan por debajo de la media de sus compañeros o por debajo del rendimiento que se esperaría que obtuvieran de acuerdo a su edad o curso en que están matriculados (MARCHESI, 2004). La idea es hablar sobre las habilidades cognitivas y personales que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje para, de esta forma, disponer de pistas para encontrar los bloqueos o insuficiencias de aquellos alumnos cuyo rendimiento es deficitario:

- a) **Actividad mental:** el aprendizaje se basa en la actividad mental de la persona que aprende. Ésta debe construir significados a través del establecimiento de conexiones y relaciones entre los esquemas de conocimiento disponibles y los nuevos datos. Se aprende mediante un proceso dinámico en el que el alumno establece relaciones entre la información a su alcance y va configurando progresivamente, con avances y retrocesos, una especie de estructura mental o representación interna que refleja lo que ha aprendido y, a su vez, le sirve para recuperar la información ya organizada y para seguir acoplando nuevos datos. Este proceso no se desencadena de forma automática cuando el alumno recibe información, el proceso se activa debido a aspectos motivacionales y afectivos recogidos en los puntos siguientes.

Aprender supone un esfuerzo y no suele ser una actividad espontánea y casual: cuanto más profundo es un aprendizaje, más inversión de trabajo se precisa para crearlo. Dejamos claro que el alumno tiene un papel activo en su aprendizaje (si no quiere, más allá de la capacidad que tenga, sencillamente no avanzará), ahora bien, dicho esfuerzo no depende exclusivamente de él. También influye cómo se le presente la información (por tanto, la habilidad del profesor tiene mucho que ver) y en qué estado anímico se encuentre.

- b) La atención:** la atención es el punto de partida para que el alumno capte la información que debe ser procesada y comprendida. Además de prestar atención, ésta debe orientarse adecuadamente: el alumno debe fijarse en lo más importante, de esta forma, dedica menos tiempo a lo secundario y tiene más margen para comprender lo nuevo en función de lo que ya sabe (resultando el proceso más fluido). En este asunto también participa el profesor: el alumno aprende a discriminar la información relevante de la que no lo es mediante una experiencia continua guiada por él (indica qué es lo fundamental, hace referencia a otras nociones previas con las que podría asociarse el nuevo dato, etc).
- c) Estrategias:** la información que un alumno recibe es abundante para su limitada capacidad, si no aplica algunas estrategias o métodos para salvar esta dificultad, al final se desmotiva y deja de intentarlo. Un alumno eficiente es aquel que sabe, en cada momento, qué estrategia es la más oportuna para rentabilizar su rendimiento. Las estrategias, como conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas, etc. que utilizan los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y compartición de información, son un bagaje imprescindible para interiorizar aprendizajes.

Existen múltiples inventarios de estrategias, aunque es comúnmente aceptada la triple clasificación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Con las primeras (inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, memorización, toma de apuntes, etc) se accede y obtiene el conocimiento, con las segundas (organizadores previos, autoevaluación, autoadministración, etc) se potencian determinados aspectos de la cognición para fijar el conocimiento y, por último, las terceras (cooperación, aclaración de dudas, etc.) permiten al alumno exponer lo aprendido, recrearlo, compartirlo, pulirlo.

Exactamente igual que en los dos supuestos precedentes, en este aspecto la intervención del profesor es fundamental para mostrar dichos medios y acompañar y guiar su aplicación de manera progresivamente más adecuada.

- d) La planificación:** la actividad de aprender no puede ser algo casual y desordenado cuando se pretenden estimular aprendizajes duraderos y sólidos. Resulta esencial que el alumno oriente y regule su aprendizaje mediante la planificación y también que sea capaz de reflexionar sobre su propio pensamiento (es la metacognición ya mencionada). La planificación y la metacognición proporcionan al alumno herramientas para regular su propia acción en aras de la consecución de un objetivo concreto. Un profesor que conoce estos procedimientos internos que, aunque no visibles, son básicos, es un profesor que organiza la enseñanza y, sobretodo, la desarrolla a través de unos pasos y unas instrucciones determinadas.
- e) Inteligencias:** además de las diferencias que pueden existir entre alumnos en relación con sus conocimientos previos o las estrategias que aplican (y cómo las aplican) también resulta interesante tener en cuenta los distintos estilos preferentes con los que las personas nos enfrentamos a la exploración y aprehensión de la realidad. Howard Gardner ha identificado nueve: la mayoría de las personas tenemos la totalidad de esas inteligencias, cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el ambiente y de la sociedad/cultura en que crecemos. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

Las inteligencias identificadas y descritas por Gardner son: visual-espacial, lógica-matemática, musical, verbal-lingüística, kinestética, intrapersonal, interpersonal, naturalista y emocional. Si el profesor explora las capacidades, puntos fuertes y busca la inteligencia más desarrollada o dominante en sus alumnos, probablemente tendrá a su disposición una información privilegiada para mejorar las rutinas diarias y las programaciones. Un profesor que conoce esta inteligencia multifacética, propondrá retos pedagógicos variados que inciden en un mejor aprendizaje, con más efectividad y con más motivación porque el estudiante sentirá, notará que la enseñanza que se le propone se acomoda a sus necesidades y preferencias.

La enseñanza escolar otorga una prioridad excesiva a la inteligencia lingüística y, en segundo lugar, a la matemática, en claro detrimento de las restantes. Sería necesario vertebrar caminos distintos, adaptados a las diferentes formas intelectuales para que los alumnos puedan acceder a los contenidos que precisan.

Lo sustantivo de la teoría de Gardner consiste en reconocer la existencia de nueve inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. Sin embargo, la existencia de una de ellas no es predictiva de la existencia de alguna de las otras.

La teoría tiene grandes posibilidades de aplicación en el aula, de hecho, existe abundante documentación dirigida a profesores al respecto. En algunos países como Estados Unidos, Canadá, Israel, Venezuela, Italia o Nueva Zelanda ya se siguen sus postulados desde hace algunos años observando una minimización de los problemas de conducta, aumento de la autoestima en los alumnos, incremento del número de líderes positivos, crecimiento del interés y afecto por la escuela y, sobre todo, cabe subrayar, un aumento notable (40%) de los resultados.

- f) La comunicación e interacción social: el aprendizaje de los alumnos se produce en la interacción con el profesor, éste debe hacer visible sus objetivos y explicar a qué tipo de actividades deben realizar y cómo. Los procesos mentales y el discurso se adquieren y se modifican a través de la participación (como cualquier práctica social). Por esta razón, las relaciones (con el profesor y también con los iguales) desempeñan un papel importante para que el alumno contraste sus ideas y creencias con las de los otros y amplíe sus conocimientos. Es misión del profesor conseguir un clima social beneficioso mediante su capacidad pedagógica: el aprendizaje tiene algo de dialógico y, por tanto, precisa de un ambiente donde se den unos niveles suficientes de aceptación, confianza y participación activa. Interpretar el aprendizaje de este modo, conduce al profesor a organizar su práctica desde unos parámetros singulares (y poco habituales, ya que lo común es ver la enseñanza como algo unidireccional y desligado de otras cuestiones).
- g) La influencia del contexto: este aspecto ya ha sido abordado anteriormente. Haremos únicamente una breve pincelada: el entorno del alumno hace que éste atribuya al aprendizaje (y lo relacionado con él) una valoración específica (agradable o desagradable, útil o inútil, positiva o negativa, etc). El alumno, ante una situación de aprendizaje, reacciona manifestándose, en última instancia, a través de un determinado rendimiento. Partiendo de esta base, las variables socioculturales y familiares del contexto del alumno no inciden en el rendimiento por vía directa sino en tanto que son mediatizadas por el alumno a través de sus

características personales (unas más estables, como la inteligencia, y otras más dinámicas como el autoconcepto o la motivación que se confunden gracias a la interacción entre la persona y el medio).

El alumno llega al centro con unos rasgos personales que ha ido desarrollando en el seno de la familia, inmerso en el clima afectivo y educativo de la misma. Los alumnos afrontan el reto de aprender de manera dispar en función de su experiencia previa (aunque ésta no haya sido estrictamente escolar). A la vez, la escuela proporciona nuevas influencias: el clima escolar y las intervenciones educativas le afectan y moldean en una dirección concreta a través de un feedback interminable. Llega un momento que las adquisiciones escolares entran a formar parte del bagaje personal del alumno que, a su vez, le sirve como referente a la hora de incorporar nuevas nociones.

El sentido de las influencias del contexto puede favorecer o entorpecer el rendimiento: el profesor debe poner los medios para que los alumnos desarrollen aquellas cualidades que los ayuden a avanzar. Como sostiene GÓMEZ DACAL (1992) la eficiencia de la educación no depende tanto de la calidad con la que los profesores o los centros transmiten conocimientos como del grado en el que consiguen que los alumnos agoten y expresen sus propias potencialidades de aprendizaje. Este mismo autor indica que a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben contemplar los máximos elementos posibles que condicionan la efectividad del aprendizaje y comprometen, en alguna medida, la adquisición de competencias que construyen una personalidad integral, apta para incorporarse al sistema social.

Reduciendo el zoom, encontramos que el contexto que influye en el alumno también se refiere a las condiciones didácticas del aula: actitudes y expectativas de cada profesor, organización de las clases, metodología, criterios de evaluación, etc. Estas cuestiones tienen un impacto demostrado en el autoconcepto del alumno, su autoestima, la identidad como estudiante y su motivación.

- h) La emoción:** el aprendizaje es una actividad con profundas implicaciones emocionales. La ansiedad, el riesgo de fracaso, el sentimiento de competencia o incompetencia, el reconocimiento de los otros, etc. están presentes cuando un alumno se enfrenta a la tarea de aprender, especialmente cuando se le exige la resolución de problemas complejos o el descubrimiento de nuevas soluciones. Las emociones del alumno condicionan su actividad intelectual y su iniciativa para aprender y, a su vez, están condicionadas por las relaciones que experimenta con sus profesores. La corriente emocional que se crea entre cada alumno y cada profesor es un factor importante para entender cómo se producen los aprendizajes: los profesores transmiten a sus alumnos agrado o desagrado con su labor y con ellos mismos y esa carga es recibida por los alumnos (de forma más clara de lo que nos podemos imaginar). Si el profesor denota disgusto con los alumnos (no le gusta cómo son, cómo hablan, cómo visten, etc) emite un nítido mensaje de crítica y desaprobación que interfiere en el proceso.
- i) El compromiso con los objetivos de la escuela:** las experiencias de aprendizaje que viven los alumnos a lo largo de su historia de escolarización y la comprensión que perciben en sus profesores de su situación personal van creando en cada uno de ellos una menor o mayor vinculación y compromiso con los objetivos escolares.

Este compromiso con los objetivos de la escuela está estrechamente relacionado con la dinámica afectiva y social del alumno: si éste se encuentra cómodo y reconocido habrá adherencia con el servicio (y participará en las actividades, cumplirá con sus obligaciones, se mostrará activo, etc.). Si, por el contrario, se siente cuestionado, criticado, poco estimado y cuidado pues se producirá desafección escolar (rechazo escolar en el supuesto más grave). Cuando el profesor hace sentir importantes todas voces (también las de los que no obtienen resultados brillantes –por que estos alumnos también deberían contar porque están, porque forman parte de la escuela–), cuenta con todos los alumnos potenciando el sentimiento de grupo y, a pesar de la cotidianidad, les devuelve una imagen esperanzada y amable de ellos mismos que está favoreciendo su motivación y alentando su percepción de capacidad (yo puedo).

- j) La motivación: esta es una dimensión esencial, para muchos profesores, la más necesaria, la imprescindible. Se ha considerado su ausencia la piedra angular del fracaso escolar, aunque se reflexiona más bien poco acerca de porque es tan abundante la falta de interés. La motivación tiene doble vertiente en relación a su origen, es intrínseca y extrínseca y además se puede inducir. La desmotivación que preocupa al profesor debería ser el primer paso de un análisis más exhaustivo que supere la asignación de una etiqueta y sirva para encontrar los elementos que la sustentan. Sólo acudiendo a la raíz, se podrá promocionar una motivación real. La desmotivación se apoya en algo, ese algo es lo que no interesa descubrir, se sobreentiende que son los alumnos los que deben, por si solos, remotivarse.

La mayoría de los estudiantes sueñan con el éxito pero sólo unos cuantos pueden definirlo en términos personales y saben cómo lograrlo. La motivación es la piedra que mueve toda conducta y, por tanto, un elemento que cabe tener presente. Más que motivar a los alumnos, el profesor debería crear un ambiente (*environment learning*) que les permita a ellos mismos motivarse (o dicho de forma inversa: construir un clima en el que no existan razones para desmotivarse). La emergencia de las nuevas teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, indica que lo más productivo para provocar el cambio es incidir en el entorno de aprendizaje: por ejemplo, adaptando los desafíos de aprendizaje al punto de partida de los alumnos, a su momento evolutivo y, en la medida de lo posible, a sus intereses (quizás no en el contenido estricto, pero sí en la fórmulas de transmisión).

AMES (1992) propone una serie de actuaciones instruccionales del profesor encaminadas a favorecer la motivación: plantear retos razonables y variados, ayudar a los alumnos a tomar sus propias decisiones, fomentar y alentar su autonomía, centrarse en el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo (más allá del resultado) y transmitir la visión de que los errores y retrocesos son también parte sustancial del proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar. En la actualidad, existe un creciente interés en analizar ambos componentes de forma integrada, en consecuencia, la mejora del rendimiento académico habría que contemplar ambas vertientes. Para aprender es elemental “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y destrezas necesarias (= lo cognitivo) pero

además también es necesario “querer” hacerlo, tener disposición, intención, persistencia suficientes (= lo motivacional). Los alumnos competentes académicamente tienen tanto voluntad (*will*) como habilidades (*skill*).

Este apartado ha pretendido describir el fenómeno atendiendo al modelo más actual y vigente que existe. El modelo multinivel explica y comprende el fracaso escolar desde una perspectiva de análisis amplia, equilibrada e interactiva. Según este modelo, aceptado internacionalmente, existen seis niveles estrechamente relacionados y, aunque, cada nivel depende de los otros, goza de un margen de influencia directa y contrastada en el progreso de los alumnos. A cada nivel le corresponden unos indicadores específicos que se consideran los más relevantes a la hora de conseguir una interpretación más compleja y ajustada del fenómeno del fracaso escolar:

Niveles e indicadores	
Sociedad	<i>Contexto económico y social</i>
	<i>Nivel sociocultural</i>
Familia	<i>Dedicación</i>
	<i>Expectativas</i>
Sistema educativo	<i>Gasto público</i>
	<i>Formación e incentivación profesorado</i>
	<i>Tiempo de enseñanza</i>
	<i>Flexibilidad del currículo</i>
	<i>Apoyo centros y alumnos con riesgo</i>
Centro docente	<i>Cultura</i>
	<i>Participación</i>
	<i>Autonomía</i>
Aula	<i>Redes de cooperación</i>
	<i>Estilo de enseñanza</i>
Alumno	<i>Gestión del aula</i>
	<i>Interés</i>
	<i>Competencia</i>
	<i>Participación</i>

El principal defecto de este modelo radica en que no establece una jerarquía en la influencia de las dimensiones que contempla, por lo que resulta imposible conocer qué factores son más determinantes. Por el contrario, su principal cualidad es que está vivo y admite concreciones paulatinamente más específicas: el modelo representa un armazón que la producción científica irá completando.

2.5.- La clave comprensiva: el aprendizaje autorregulado

El concepto de aprendizaje autorregulado encaja bien con la idea de que los alumnos, más que ser receptores pasivos de la información, deben aprender a aprender, es decir, deben ser capaces de construir sus propios conocimientos y ser responsables de la gestión y el control del proceso mismo de aprender. De conformidad con esta idea, aprendizaje inherentemente constructivo y orientado a metas (BOEKAERTS, 1992), podemos reseñar un amplio consenso en torno a la definición de aprendizaje autorregulado → “el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente enfocados hacia el logro de sus metas” (SHUNK y ZIMMERMAN, 1994 –p.309–).

El aprendizaje autorregulado engloba tanto procesos cognitivos como motivacionales que operan de forma simultánea dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de los escenarios donde se mueven los alumnos. Luego entonces, admitimos que la actividad autorregulada mediaría entre las características personales y contextuales y el rendimiento real del alumno.

Veamos más características de esta aproximación teórica:

- Los aprendices autorreguladores, al igual que un termostato, pueden supervisar su propia conducta, su motivación y su cognición y regularlas y ajustarlas en función de las demandas concretas que la situación requiera.
- El aprendizaje autorregulado se distingue por la persecución de alguna meta, con el establecimiento de algún criterio o estándar por parte del estudiante que le posibilitará juzgar su propia ejecución y, de esa manera, introducir los posibles retoques oportunos.
- Este tipo de alumnos sostendrían metas académicas adaptativas y persistirían en sus esfuerzos con el propósito de alcanzarlas (SCHUNK, 1994).
- El aprendizaje autorregulado se considera un proceso complejo que se desarrolla cíclicamente en tres fases: una fase previa al esfuerzo pero que incidirá en él (la planificación), una fase de realización donde se desencadenan los procesos que suceden durante el aprendizaje y, una última fase, de autorreflexión, relativa a valoraciones y reacciones del alumno un vez concluida la secuencia de aprendizaje.

La autorregulación de la cognición; en la fase previa de planificación se verá determinada por tres aspectos: las metas fijadas, los conocimientos previos y los conocimientos metacognitivos. El proceso de fijar metas es uno de los más relevantes pues gracias a él se va a establecer la línea a seguir a lo largo del proceso. Marca al alumno el punto de llegada que debe alcanzar (cabe tener en cuenta que dicha meta está autoimpuesta, por tanto, su valor es sólido). Estas metas se organizan jerárquicamente de las más concretas (reguladoras del proceso a corto plazo) a las globales que siguen siendo alcanzables en términos concretos pero requieren más perseverancia y ayudan al alumno a sostener su compromiso en el tiempo.

Tras fijar las metas, se planifica cómo alcanzarlas: se define una temporalización, una toma de decisiones sobre los recursos necesarios y una selección de las estrategias más idóneas para lograr la meta. Esta planificación no es estática o inalterable, sino que puede sufrir adaptaciones a lo largo del proceso en función de los *input* que el alumno vaya recibiendo.

En la etapa de realización se pone en marcha el control de los distintos aspectos de la propia cognición. El alumno desplegará mecanismos como las autoinstrucciones o los juicios de aprendizaje que le permiten tomar conciencia del grado de eficacia en la actividad. Esta vigilancia permite al alumno percibir los progresos y calibrar la distancia que resta para alcanzar la meta propuesta.

En la etapa de valoración, el alumno evaluará su actividad y el resultado obtenido: lo que implica directamente procesos atribucionales que afectarán a las secuencias de aprendizaje posteriores.

La autorregulación motivacional tiene que ver con el interés y motivación intrínseca del individuo así como con la percepción que elabore de los requisitos de la tarea: este conjunto de aspectos generará unas expectativas de resultados y eficacia en el alumno. Ese conjunto de creencias y valoraciones que se activan al enfrentarse a la actividad, afectarán a las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas y, en último término, al rendimiento en la actividad (MC.COMBS, 1988).

La planificación cognitiva a la que antes aludíamos estará fuertemente influenciada por la creencia del alumno en su capacidad para hacer la tarea, por el interés, importancia y utilidad que le asigne y por las reacciones emocionales que experimente al afrontarla y, presumiblemente, al lograrla (aquí nos referimos al componente afectivo de la motivación –PINTRICH y DE GROOT, 1990–).

Una vez iniciada la tarea de aprendizaje, la persona irá autoevaluándose para saber si con sus capacidades y competencias puede tener éxito, así como para ajustar su repertorio de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas a los condicionantes especificados por la tarea y la situación precisa. Cuando las capacidades o competencias se perciben como bajas e insuficientes, o cuando no se dispone de las habilidades precisas para realizar el examen, se reducirán las expectativas y las esperanzas de éxito y, probablemente, también descenderá considerablemente el interés y el esfuerzo invertidos en la actividad.

Cuando la regulación motivacional no contribuye al sostenimiento del compromiso con la tarea, el aprendiz puede desarrollar estrategias motivacionales alternativas dirigidas a reducir el valor o la importancia de la tarea, a eludir su responsabilidad sobre los resultados (todo ello en aras al mantenimiento de un equilibrio emocional que le aleje la frustración). Resulta habitual en alumnos con malos resultados la instalación de mecanismos autolimitantes que pretenden justificar el fracaso potencial.

En este contexto, cabe interpretar la fase de realización o de control volitivo como la fase en la que se integran los procesos de autocontrol y autoobservación (ZIMMERMAN, 2000). El autocontrol tendría una función central en el aprendizaje autorregulado al permitir expresar la perseverancia y el esfuerzo del alumno. El esfuerzo debe comprenderse en el contexto de la interacción entre el alumno y la existencia de una serie de recursos internos y externos presentes en la situación (materiales, iguales, profesores, tiempo, refuerzo y reconocimiento, etc...). La ausencia de dichos recursos conlleva la más que posible no activación del esfuerzo por parte de la persona.

Al finalizar la tarea la persona autoevaluaría el éxito alcanzado en base a sus metas y criterios externos que le conducirán a formular unas explicaciones causales sobre los resultados, sean positivos o negativos. Las estimaciones y reacciones derivadas desencadenarán juicios sobre la controlabilidad y la autoeficacia en relación al tipo de tarea y en torno al interés suscitado por la misma, que modularán la actuación del alumno en venideros retos de aprendizaje.

La reflexión final del proceso de aprendizaje implicará una serie de inferencias adaptativas o desadaptativas que definirán las experiencias de aprendizaje futuras. Las inferencias adaptativas promoverán metas más altas y formas de autorregulación progresivamente más sofisticadas y eficientes. Mientras que las inferencias desadaptativas o defensivas, aunque desempeñan un valor funcional dado que

protegen al alumno frente a la insatisfacción, repercuten negativamente al generar conductas de evitación, simplificación cognitiva, apatía, desapego a la tarea escolar, etc...

El autojuicio y la autorreacción que se producen al finalizar los procesos de aprendizaje conllevan una afectación en el conocimiento holístico que el alumno tiene de si mismo, del contexto y de las tareas, por tanto, comportan repercusiones subsiguientes y con un claro reflejo del carácter cíclico compuesto por las etapas del presente marco teórico.

Esta dimensión motivacional y volitiva (querer cumplir con la finalidad asumida) hace referencia al esfuerzo del alumno en sus tareas, su persistencia en las mismas, su búsqueda de ayuda y la elección de una conducta u otra en función de los logros alcanzados.

La autorregulación contextual revisa el esfuerzo del alumno para gestionar su conducta en función de los rasgos del entorno. La etapa de planificación en el área contextual aludiría a la atención que el alumno debe prestar a la tarea y al escenario donde ésta tiene lugar: son las cogniciones que el alumno realiza acerca de cómo debe abordarse la tarea, cómo se evalúa, qué normas la rigen, cuál es el clima del aula... Las percepciones del contexto y la tarea pueden ser más o menos objetivas o distorsionadas pero, en cualquier caso, es en función de ellas que el alumno gestionará su comportamiento adaptándose al mismo o intentando introducir alguna modificación beneficiosa. En esta fase previa, el alumno intentará estimar y programar el tiempo y el esfuerzo que presumiblemente le comportará.

Si en la fase de realización aprecia cambios que puedan comprometer el logro de las metas, modificará le plan de acción. Las revisiones del área contextual pueden implicar, por ejemplo, la renegociación de la tarea o la implementación de estrategias adicionales de búsqueda de ayuda y asesoramiento.

En ausencia de reflexión y análisis de alternativas frente a las dificultades, la revisión puede circunscribirse únicamente a una acción poco elaborada y repetitiva –acción rígida–, a un comportamiento pasivo caracterizado por una desconexión cognitiva y conductual o bien a una conducta desorganizada en la que el alumno muestra mucha actividad pero incongruente con sus objetivos. La etapa de valoración deberá alentar la reflexión del individuo entorno al tiempo y al esfuerzo cognitivo y motivacional invertido. Como se ha venido diciendo, de esas valoraciones derivará la forma de aproximarse en el futuro a las tareas.

2.6.- Algo tendrá que ver la inestabilidad normativa

Los cambios producidos en el sistema educativo español a lo largo del último medio siglo y, muy especialmente a partir de la época democrática, han sido considerables. La primera lectura benévola (aunque no menos cierta) de la evolución legislativa en materia de educación nos deja ver que España ha pasado de ser una población con una escolarización deficitaria, de niveles básicos, a alcanzar una plena escolarización en las etapas obligatorias, una ampliación de las etapas intermedias (de carácter profesionalizador) y un incremento de los estadios superiores.

Las primeras transformaciones legislativas impelían una renovación totalmente imprescindible del sistema educativo español. La Ley General de Educación de 1970 inicia una nueva etapa. Se trata de una norma preconstitucional y, por tanto, ordenaba una regulación basada en la Ley de los Principios del Movimiento del régimen totalitario todavía vigente, a pesar de todo, la ley del Ministro Villar Palasí supuso un intento serio por parte de los sectores más avanzados de la tecnocracia franquista, avalados por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, de revisar la política educativa anterior para adecuar el sistema de enseñanza a las nuevas necesidades de una sociedad en proceso de cambio a todas luces.

Algunos de los rasgos identificativos, de gran alcance debido a su enorme calado sociológico y pedagógico, de esta ley son:

- Extensión de la educación primaria hasta los 14 años bajo la denominación Educación General Básica (**EGB**).
- **Orientación de carácter comprensivo.**
- Creación de un bachillerato unificado y polivalente (**BUP**) de tres años que aglutinaba diversos tipos anteriores.
- Supresión de las reválidas como elementos de selección e introducción de la **evaluación continuada**.
- Reordenación del PREU y conversión en el Curso de Orientación Universitaria (**COU**) con características menos selectivas y más de iniciación a un ámbito de enseñanza superior con una fuerte optatividad de materias.
- Inclusión de la formación profesional (**FP de 1º y 2º ciclo**): parece ser que ésta fue la innovación más revolucionaria del nuevo sistema. Por fin, se regulaban oficialmente las enseñanzas de carácter profesionalizador. La formación profesional no consiguió el prestigio deseado debido, fundamentalmente, a que no daba paso a un trabajo entonces inexistente y también porque adquirió la consideración de única salida para los estudiantes que habían fracasado en la EGB. El bachillerato se consideró una etapa importante, valiosa en si misma, aunque se había concebido con carácter propedéutico y con vista a la continuidad de los estudios universitarios.

La importancia de esta ley se puede calibrar fácilmente por su periodo de vigencia (con algunos pequeños cambios y modificaciones): 20 años, hasta la aprobación de la siguiente normativa que reestructura el sistema de forma profunda (la LOGSE en 1990). Sin duda, este periodo de aplicación abarca un lapso histórico fundamental en el desarrollo del país: las generaciones que hoy conforman el grueso social de población adulta y activa se educaron según el sistema ideado por Villar Palasí.

En los inicios de la democracia, con los Pactos de la Moncloa, se inició un camino que conduciría a la homologación del sistema educativo español con los estándares dominantes en Europa. En virtud de estos pactos, los gobiernos presididos por Adolfo Suárez se comprometieron a democratizar la dirección de los centros educativos con la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980). Con la LOECE también se inicia una tímida reforma de los planes de estudio ("programas renovados") que sólo afectó a los primeros ciclos de la educación básica.

En el ámbito de la nueva organización política del Estado (prefigurada en la Constitución de 1978) se inicia durante la transferencia de competencias educativas a

las comunidades autónomas, circunstancia que cambia de raíz la tradición centralista del sistema educativo español y que trajo como consecuencia fundamental que las subsiguientes leyes orgánicas promulgadas pudieran ser desarrolladas en cada comunidad autónoma en función de sus propias particularidades (evidentemente los márgenes de adaptabilidad también estaban previstos en el texto legal así como unos mínimos comunes inquebrantables).

El impulso de la democratización y la priorización de la enseñanza como uno de los elementos básicos de la reivindicación ciudadana, especialmente a partir del gobierno socialista (1982-1996), favorecieron las inversiones educativas, que se incrementaron notablemente. En 1980 el gasto público en educación ascendía a 520.995 millones de pesetas, pasando 5 años después (1985) a duplicarse (1.045.895 millones de pesetas). Esta tendencia se mantuvo: en 1989 el gasto ya ascendía a 2.044.653 millones de pesetas (Estadística del Gasto Público en Educación).

A pesar del crecimiento del gasto y el esfuerzo de incremento presupuestario en educación, las pésimas condiciones de la infraestructura educativa hicieron que la mayor parte de las inversiones se destinaran a resolver problemas que, países del entorno ya tenían superados, como por ejemplo: construir nuevos centros/rehabilitar instalaciones e incrementar plantillas de profesorado. La priorización de estos dos temas pendientes a la par que fundamentales, restó inversión en cuestiones de calidad de la enseñanza que redundan en sistemas más estables y con mejores niveles de productividad escolar.

En 1985 se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE): en ella se fijaban los derechos a la educación recogidos en la Constitución, se establecía un nuevo sistema de gestión de los centros y se consolidaba la doble red de centros: pública (escuelas e institutos) y privada sostenida con fondos públicos (centros concertados).

La LODE pretende superar las directrices de la LOECE y, según dice en su Exposición de Motivos, se deduce la idea de aligerar el deficiente funcionamiento que describía el sistema derivado de la LGE de 1970. Se afirma que la LOECE pretendía la obligatoriedad y gratuidad de la Educación básica considerando la enseñanza un servicio público de responsabilidad prioritaria para el Estado, sin embargo, se observaban deficiencias en la financiación. También se critica (y se intenta corregir) el supuesto apoyo especial ofrecido a los centros privados que hacía decaer el desarrollo de los públicos.

Llegado este punto, se observa que en 10 años se han promulgado y aplicado dos leyes orgánicas sobre materia educativa: dos regulaciones de dos gobiernos distintos (la LOECE de la UDC en 1980 y la LODE del PSOE en 1985). Se inaugura aquí la costumbre española de modificar el marco legislativo que regula el sistema educativo en función de la coyuntura política, en detrimento de otras variables más razonables y consistentes: la realidad socio-económica, el concurso de los implicados para llegar a un consenso, la deliberación pausada en relación a los resultados, etc.

En 1990 (tan sólo cinco años después de la LODE) el propio gobierno socialista impulsa la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Según sus promotores debía conseguir la universalización de la educación gratuita y obligatoria a toda una franja de edad parecida a la establecida en Europa: era necesario hacer

del sistema educativo un medio para neutralizar las desigualdades sociales y también un instrumento para promover una reforma de los métodos y contenidos de los programas para mejorar los resultados de la educación escolar.

Con esta ley se produjeron cambios sustanciales en el ordenamiento legal de la educación: el más visible fue garantizar/ampliar el derecho a la educación de los 6 hasta los 16 años. Otros, más polémicos, fueron la adscripción de prescripciones curriculares y de orientación general de la acción didáctica a determinadas corrientes psicopedagógicas de carácter constructivista. La reforma no gozó de una aceptación mayoritaria por parte del profesorado y esta evidencia acabó convirtiéndose en una de las causas esenciales de su implantación poco motivada y eficaz.

La conformación de la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) es, sin duda, el cambio más notable introducido por la LOGSE. Se erige como un modelo no competitivo ni selectivo, siguiendo la corriente de la denominada educación comprensiva, transformándola de hecho en una prolongación de la educación primaria o básica. No acaba de ser una etapa educativa con perfil diferenciado y propio (especialmente durante el primer ciclo).

Por primera vez una ley pretende ser responsable con la realidad socio-económica del momento y, sobretodo, sentar las bases de un proyecto de futuro estable. La sustantividad de los cambios planteados, un proceso de creación de la misma diseñado con lagunas de participación y representación de los distintos agentes educativos implicados y su aprobación sin la consiguiente previsión de financiación adicional para su ambiciosa aplicación, dieron lugar a un ordenamiento que dio respuesta muy relativa a las exigencias del presente y el futuro.

La LOGSE confirma la extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad como condición elemental para luchar contra la desigualdad. La ley, además de incluir en su articulado numerosas previsiones útiles al respecto, dedica específicamente el Título Quinto a la compensación de las desigualdades de la educación. Por medio de acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza post-obligatoria y de la política de becas al estudio que asegure que el acceso sólo dependa de la capacidad y rendimiento del alumno, el sistema contribuirá a la reducción de la desigualdad social.

La LOGSE introduce el controvertido concepto de igualdad, mal interpretado y materializado: el texto estipula que la igualdad no pretende un tratamiento uniforme para todo el territorio, independientemente de la ubicación, lengua, cultura o carácter de la enseñanza. De hecho, se considera que lo que precisamente comporta desigualdad es la promoción de tratamientos unívocos para los alumnos que presentan particularidades significativas, lo que provocaría un aumento de las diferencias en detrimento del principio de solidaridad.

La LOGSE se publica en 1990 carente de Memoria Económica y con notables lagunas y deficiencias que en 1994 comportan la aparición de las llamadas "Medidas -77- sobre la Calidad y Mejora de los Centros Educativos". La investigación sobre eficacia escolar se ha realizado preferentemente en el ámbito anglosajón y sus aledaños, aunque sus repercusiones han llegado a todo el mundo. Tampoco España ha escapado a esas influencias: las famosas "77 medidas" propuestas por el MEC en

1994 estaban claramente imbuidas por los resultados de ese movimiento de investigación.

Que tales medidas no calaron profundamente lo evidencia el hecho que buena parte de ellas se tienen que incorporar a una nueva Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, [la LOPEGCED en 1995]. Esta ley establece la necesidad de poseer una acreditación para ejercer la dirección de los centros docentes no universitarios. Para ello reguló un procedimiento del cual quedaban exceptuados quienes hubieran ejercido con anterioridad algún cargo directivo durante, al menos, cuatro años.

En 1996 cambian las mayorías parlamentarias de forma que la derecha política se encuentra con la papeleta de implementar una reforma que no apoyaron: durante el segundo mandato del Partido Popular, ya con mayoría parlamentaria absoluta, se promueve una nueva ley, denominada [Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)]. Dicha ley fue aprobada en diciembre únicamente con los votos del PP y de Coalición Canaria. Esta ley mantenía la reordenación básica de la LOGSE, aunque reformaba bastantes aspectos:

- desmantelaba el sistema curricular (que había funcionado mal en muchos centros) y lo sustituía por un retorno a programas escolares de corte más tradicional, incluyendo la obligatoriedad de la enseñanza de la religión para todo el alumnado;
- recuperaba los itinerarios para la ESO,
- suprimía la promoción automática de curso,
- implantaba de nuevo pruebas selectivas como la reválida al final del bachillerato y
- reformaba las pruebas de acceso a la universidad.

La nueva victoria electoral socialista en 2004 dejó en suspenso la aplicación de algunos de los aspectos más decididos de la LOCE y el 6 de abril de 2006 las Cortes aprobaron una nueva ley, la [Ley Orgánica de la Educación (LOE)].

La LOE representa un intento de síntesis de todas las anteriores: mantiene con numerosas modificaciones muchos puntos de la LOGSE y de la misma LOCE, aunque deroga todas las normas precedentes exceptuada la LODE. La LOE conserva la arquitectura básica anterior: seis años de educación infantil, seis más de primaria, cuatro de secundaria (ESO) y dos de bachillerato. Esta ley interviene en la organización de los centros, en los aspectos relativos a la disciplina, de la composición del Consejo Escolar del Estado, en la jubilación de los profesores, en el acceso a la inspección... Además:

- avanza el estudio del idioma extranjero,
- reestructura las asignaturas optativas,
- aligera de materias los primeros cursos de ESO,
- reduce a tres las cuatro modalidades actuales de bachillerato e
- introduce dos nuevas asignaturas: educación para la ciudadanía y los derechos humanos y ciencias del mundo contemporáneo.

La LOGSE se aprobó en 1990 con el soporte de todos los grupos políticos excepto del PP: la LOE en la votación final en el Congreso de los Diputados, ha obtenido el soporte parlamentario de todos los partidos políticos de izquierda y el voto negativo

del PP y la abstención de CIU, BNG y CHA. Continúa la tradición de enfrentamiento y la imposibilidad de llegar a un consenso entre las fuerzas políticas mayoritarias en materia educativa, hecho que afecta negativamente a la estabilidad del sistema.

"El sistema educativo no aguanta más. Es cierto que la educación, como cualquier otro producto humano, está condenada a sufrir en su estructura y su forma el paso del tiempo; sin embargo, no tiene más remedio que mantener invariantes una serie de valores, contenidos, instituciones, dinanismos que permitan a la sociedad identificar puntos de referencia, coordenadas que le permitan saber de dónde viene y adónde va, so pena de sentir que todo se mueve bajo los pies, que no hay estabilidad, ni seguridad, ni dirección." (SAÉNZ BARRIO, 1999).

La amplísima variabilidad normativa (cada 5 años como media hay un nuevo ordenamiento) provoca en los centros la previsible necesidad de ir ajustándose y reajustándose constantemente a los nuevos marcos impuestos. Esta tensión desvía la atención de los propios profesores (los legisladores ni se lo plantean) sobre otras cuestiones más cualitativas, más de dinámica interna: se sienten presionados para adaptar su funcionamiento a las nuevas directrices dejando en segundo plano o no percatándose del todo de las necesidades particulares de los alumnos (que son, al fin y al cabo, lo que de verdad importa).

Actualmente en Cataluña está en vigor la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, julio de 2009). Se considera la primera ley de educación de Cataluña y la primera de contenido integral en aquello que afecta a los niveles educativos no universitarios. Este nuevo marco legislativo descansa sobre nueve pilares:

1. *Competencias* → la LEC desarrolla al máximo las competencias recogidas en el Estatut en materia educativa y cumple con el mandato del Pacte Nacional per a l'Educació (PNE).
2. *Modelo educativo propio* → define el Servei d'Educació de Catalunya teniendo en cuenta criterios de equidad, suficiencia, excelencia y corresponsabilidad.
3. *Modernización* → apuesta por la autonomía de los centros, refuerza el papel de la dirección de los centros públicos y crea la *Agència d'Avaluació de Catalunya*.
4. *Cuerpos propios* → ofrece la posibilidad de crear los cuerpos docentes propios de Cataluña mediante pruebas de oposición catalanas con procedimientos de acceso específicos y, simultáneamente, mantiene los derechos de los funcionarios docentes.
5. *Proximidad* → profundiza en los mecanismos de corresponsabilización con las administraciones locales y prevé unidades de planificación (por ejemplo a través de la "zona educativa").
6. *Convivencia* → los centros educativos deberán formular una carta de compromiso educativo en la que se recoja el marco de convivencia que deben asumir las familias del alumnado.
7. *Lengua* → la LEC permite blindar el modelo lingüístico catalán y apuesta decididamente por el trilingüismo.
8. *Presupuestos* → la memoria económica de la LEC prevé que, un vez desplegada por completo en un plazo máximo de ocho años, los presupuestos destinados a educación se incrementen en 1.500 millones de euros respecto a los actuales.
9. *Inversión* → en ocho años, la inversión en educación deberá ser equivalente al 6% del PIB.

La LEC tiene sus orígenes en dos referentes clave: por un lado el PNE y, por otro, el *Estatut d'Autonomia*. Tres ideas clave emergen de esos precedentes e inspiran decididamente el carácter de la recién inaugurada legislación educativa:

- **Servicio público, servicio de interés público:** el *Pacte* reconoce la existencia de la red de centros de titularidad privada que, acogidos al régimen de concierto, han demostrado una voluntad social inequívoca en la prestación del servicio educativo y que aportan al sistema un nivel destacado (y oportuno) de pluralismo y diversidad. El concepto de servicio público educativo que se establece en el *Pacte* se entiende equivalente al modelo educativo de interés público que se determinaba en el proyecto del *Estatut*.
- **Jornada, horario y calendario:** el *Pacte* avala la equivalencia de todos los centros del servicio público educativo en relación con el horario, la jornada y el calendario escolar. Insta al *Govern* y a los agentes sociales a alcanzar los acuerdos necesarios para establecer progresivamente en la educación básica un marco equivalente en relación a horarios, jornada y calendario entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.
- **Contratos-programa y la gratuidad de la enseñanza:** el *Pacte* disponía inequívocamente que el *Departament d'Educació*, los titulares de los centros concertados y los agentes sociales alcanzarían los acuerdos oportunos para implantar progresivamente, a partir del curso 2006/2007 y en un plazo no superior a seis cursos, la gratuidad en esos centros (a semejanza de los centros de titularidad pública). En el contrato se debían concretar los compromisos recíprocos, el sistema de seguimiento, la evaluación de su cumplimiento y la rendición de cuentas, así como las causas que pudieran conducir a la rescisión del contrato-programa en caso de incumplimiento de los compromisos y condiciones estipuladas. A los centros concertados sin contrato-programa se les permitía recibir aportaciones de las familias de acuerdo con la normativa vigente.

Los centros educativos viven las reformas de forma muy particular: los procesos a través de los cuales los centros traducen las propuestas macropolíticas incluyen su cuestionamiento, interpretación y adaptación. El contenido real de las diversas reformas (curriculares o estructurales) que se han sucedido se concreta en cómo los centros han definido las medidas promulgadas, cómo las han "traducido" y desplegado (habitualmente buscando el límite de su autonomía para aplicarlas desde su perspectiva). El nuevo orden definido en un texto legal colectivamente se reelabora, reproduce, redefine y termina dando lugar a unas prácticas particulares que, aun inspirándose en directrices comunes y bien justificadas, pueden generar resultados no del todo positivos.

En este apartado se intenta concretar la actualidad del fenómeno del fracaso escolar. El 36% de los alumnos que participaron en PISA 2009 estaba repitiendo 2º o 3º de ESO: el análisis del rendimiento del sistema educativo es completamente diferente si se consideran los resultados de los alumnos que están en el curso que les corresponde o el de los alumnos repetidores. En el primer supuesto, el sistema sale bien parado en la

comparación internacional, en el segundo se trata de un sistema de resultados netamente insatisfactorios.

En realidad, sólo hay un sistema (con un currículo básico común, con un profesorado similar en la formación inicial y permanente, con recursos y organizaciones similares, con metodologías estables...): a pesar de todo, ese sistema está provocando una dualidad muy acusada de resultados cuyas repercusiones trascienden con creces el ámbito académico (hablamos de trayectorias vitales orientadas a una integración social deficitaria, mucho más costosa). Este sistema funciona muy bien con los dos tercios de alumnos que obtienen resultados aptos en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Ahora bien, el sistema deja atrás a un **tercio** de alumnos cuyos resultados son decepcionantes. Repiten pero sus niveles de rendimiento no mejoran, así pues la medida se demuestra poco eficaz: se impone la necesidad de crear otras vías de análisis y tratamiento de la dificultad. El estudio alerta (abiertamente) de los riesgos sociales de esta realidad: los alumnos repetidores se encuentran en el nivel de rendimiento 1, lo que les coloca en una situación vulnerable a la hora de afrontar satisfactoriamente su formación posterior y su incorporación a la vida social y laboral. El informe determina: "los alumnos repetidores, por tanto, sufren un alto riesgo de padecer exclusión social" (Pisa 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE Informe Español).

En este apartado se desgranar los elementos implicados en el fenómeno del fracaso escolar: se revisa su actualidad, se define su contenido para acotar un significado compartido, se detallan los factores que inciden en él y se echa una mirada al inestable marco normativo rescatando su corresponsabilidad en la persistencia del problema. Consideramos que una comprensión exhaustiva del fenómeno nos coloca ante él de una manera más crítica y sensata. Debemos abandonar lecturas apriorísticas, parciales, interesadas, basadas en la opinión más que en el diagnóstico y el diálogo – aunque habituales en el discurso de la realidad escolar– acerca de los pilares que sustentan el problema para transitar hacia visiones más estructuradas y sólidas que permitan describirlo de forma más detallada y que, efectivamente, conduzcan a vislumbrar claves de mejora válidas.

Por otra parte, la aproximación al enfoque teórico del aprendizaje autorregulado nos pone en situación de comprender más profundamente las trayectorias insatisfactorias de algunos alumnos desde un planteamiento complejo pero lógico.

El apartado también resalta la aportación de la literatura científica en relación al papel de la familia. Dentro de las denominadas causas extrínsecas del fracaso escolar, encontramos como un factor importante el contexto familiar que, a pesar de ser tradicionalmente un aspecto claramente identificado y cuya relevancia está más que justificada, en la práctica no se acude a él ni para interpretar las dificultades ni para abordarlas desde planteamientos coordinados. La escuela suele atribuir una cuota de responsabilidad a la familia cuando el rendimiento se resiente. Dicha atribución se basa en apreciaciones de carácter superficial

(composición, estatus, capital cultural, etc.), con un cierto aire de reproche y no contempla el aspecto realmente influyente –la calidad de las relaciones que en ella se establecen– ni proyecta una intervención conjunta entre familia/escuela para aunar fuerzas.

En los dos próximos apartados (3 y 4) se acotará el fenómeno del fracaso escolar en la etapa de secundaria obligatoria y en Cataluña y, seguidamente, se expondrán las diversas medidas, marcos de abordaje y estrategias de tratamiento que se han ido implementando en relación a la dificultad que nos ocupa.

3.- Alcance y concreción del fenómeno: la ESO en Cataluña.

3.1.- La estrategia de Lisboa 3.2.- Datos ilustrativos

3.1.- La estrategia de Lisboa

El fracaso escolar es un fenómeno que preocupa de manera objetiva a la administración educativa: la abundancia reciente de estudios (algunos impulsados desde el propio MEC como el "*Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*" de edición anual o las "Evaluaciones diagnósticas" periódicas de ciertos niveles educativos) que radiografían el estado de la educación ratifican la vigencia de la dificultad.

El principio básico que inspira estos estudios es conocer para corregir, detectar para reorganizar: se trata de descubrir el estado de la educación de forma objetiva, de describirlo para iniciar un análisis que conduzca a una toma de decisiones razonada: qué medidas se deben introducir para reducir las cifras y niveles desajustados a lo esperable.

Lo esperable tiene que ver con un acuerdo a nivel europeo denominado Estrategia de Lisboa. En el año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa define como objetivo estratégico "*convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de forma sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social*" (FE de CC.OO., 2009).

Se inicia así la denominada Estrategia de Lisboa en la que se marcan los objetivos europeos para 2010 en materia de educación y formación, a la vez que se definen los indicadores para mejorar los resultados educativos en los países miembros de la UE. Se delimitan tres grandes objetivos estratégicos que todos los países de la UE deberían alcanzar en 2010:

1. Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación.
2. Facilitar el acceso de todos los ciudadanos los sistemas de educación y formación.
3. Abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

Estas tres grandes finalidades se van concretando y operativizando mediante la configuración de unos indicadores de evaluación y la inclusión de unos referentes específicamente españoles.

Con el fin de valorar la evolución de los sistemas educativos, el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 estableció seis puntos europeos de referencia, los *benchmarks*, que deberían lograrse antes de que concluyera el 2010:

- ▶ **Benchmark 1:** Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de **abandono escolar prematuro no superior al 10%**.

- ▶ **Benchmark II:** Aumentar el número total de **licenciados/as en matemáticas, ciencias y tecnología** al menos en **un 15%** y **paliar el desequilibrio entre hombres y mujeres.**
- ▶ **Benchmark III:** Alcanzar al menos **el 85%** de ciudadanos/as de 22 años que hayan cursado la **enseñanza secundaria superior.**
- ▶ **Benchmark IV:** Disminuir por lo menos **un 50%** el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con **rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura.**
- ▶ **Benchmark V:** Alcanzar al menos **el 12,5 %** de participación en la **formación permanente** de la población adulta en edad laboral entre los 25 y los 64 años.
- ▶ **Benchmark VI:** Incrementar el **gasto público en educación en relación con el PIB.**

Complementariamente en el año 2007 se fijan 16 indicadores clave (*core indicators*) para hacer el seguimiento y medir el progreso de los países miembros hacia los objetivos de Lisboa en materia de educación y formación. De esos 16 indicadores, sólo 8 están en pleno uso, mientras que la otra mitad está en proceso de desarrollo.

Veamos cuáles son los indicadores en pleno uso. Hacen referencia a los siguientes aspectos:

1. Participación en la enseñanza preescolar.
2. Abandono escolar prematuro.
3. Competencias en lectura, matemáticas y ciencias.
4. Tasa de titulación en la 2ª etapa de educación secundaria (ISCED 3).
5. Titulados en educación superior.
6. Participación de los adultos en formación permanente.
7. Movilidad transnacional del alumnado de educación superior.
8. Nivel de estudios de la población.

En el Informe Español 2008 sobre "*Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*" a los seis puntos de referencia europeos se añaden otros cuatro puntos de referencia propuestos específicamente por España:

1. Escolarización en educación infantil.
2. Alumnado titulado en ESO.
3. Varones titulados en los estudios de educación secundaria postobligatoria.
4. Graduados en formación profesional de grado superior.

La inclusión de los cuatro puntos de referencia específicamente españoles se justifica en virtud de tres objetivos calificados como de especial importancia para España:

1. Aumentar la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias.
2. Favorecer el éxito de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria.
3. Impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

El logro de los objetivos de Lisboa, o de una mejora de las condiciones educativas de la población de todas las edades, no se consigue solamente con el aumento de las inversiones públicas. Éstas son ya sólidas, hasta el punto de rozar el 10% del PIB.

Seguramente el tiempo tampoco sea el remedio: últimamente algunas voces se hacen fuertes proclamando la necesidad de más tiempo para alcanzar las metas fijadas, arguyen que los cambios en materia educativa responden a largos periodos de incubación y maduración. Cabe preguntarse, si 10 años y un incremento de gasto educativo sensible no han dado lugar a resultados esperanzadores, ¿qué queda?. Probablemente quede actualizar el discurso pedagógico, optimizar los recursos disponibles utilizándolos de forma más eficiente y de un modo diverso y más creativo ("necesitamos más humanos con recursos, no más recursos humanos") en consonancia con una filosofía de actuación clara y potente (de la cual se carece tal como se expone y justifica en el próximo apartado).

Centrándonos en la necesidad de aumentar las tasas de graduación y reducir el abandono prematuro del sistema educativo, la solución pasa también por un esfuerzo de comprensión profundo del fenómeno (más allá de las cifras, buscando las raíces causales en distintos contextos) y por la aceptación real del reto de intentar imaginar qué podemos cambiar en nuestro modo de afrontar el problema.

Diversos autores se han detenido a analizar qué está pasando con los Objetivos 2010: para algunos el horizonte de 10 años resulta insuficiente para otros como FEDERIGHY (2006) la discusión no radica en porqué no hemos sido capaces de lograr tales metas, sino en si dichas metas son suficientes y si garantizan la construcción de una sociedad del conocimiento. Quizás esa lectura más macro de la Estrategia de Lisboa sea interesante, sin embargo, lo que sí parece claro es que obviar los objetivos y su trascendencia no contribuirá a crear una sociedad más formada capaz de impulsar el tan necesario cambio de modelo productivo y de relación social.

A continuación se expondrá un breve repaso de los *benchmark* específicamente relacionados con el tema que nos ocupa:

- ▶ **Benchmark I** → Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de **abandono escolar prematuro no superior al 10%**.

Este indicador refleja el porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la 1ª etapa de la educación secundaria, esto es la etapa obligatoria (la ESO en España) y no sigue ningún estudio ulterior.

Tabla nº3 — Evolución de la tasa abandono escolar prematuro España / UE.

2000		2007		2009		Previsión 2010	
España	UE	España	UE	España	UE	España	UE
29,1%	17,6%	31%	14,8%	31,2%	14,4%	23,9%	10%

Fuente: INFORME ESPAÑOL 2008 sobre OBJETIVOS2010, de la Conferencia de Educación y www.idescat.cat

Estos datos son fundamentales y dan buena cuenta del fracaso acaecido en la consecución del *benchmark* núm. I. Las elevadas tasas de abandono comprometen nuestro sistema educativo y sus expectativas de expansión, mejora y convergencia a niveles europeos.

Que en la franja de población de 18-24 años con GES existan niveles tan considerables de abandono podría reflejar dificultades (semi)ocultas del sistema que cabría analizar a fondo: fragilidad del sistema de formación profesional, anacronismo del bachillerato, coexistencia de diversos "tipos" de graduados, etc.

- ▶ Indicador núm. 4 → Tasa de titulación en la 2ª etapa de educación secundaria (ISCED 3).

Este es también un indicador específicamente español y está lógicamente conectado con el anterior y arroja un paralelismo evidente de datos. En el año 2000 el porcentaje de alumnos titulados en ESO fue del 73,4%, en 2007 se produce un descenso al 69,2%. La previsión que se hace para el año 2010 es aumentar el porcentaje de Graduados en Educación Secundaria hasta el 76,2%.

La tasa bruta de titulados en ESO en Cataluña ha ido menguando progresivamente desde el curso 1999-2000 que se encontraba en 75,5% hasta el 71,6% correspondiente al curso 2005/2006.

- ▶ *Benchmark IV* → disminuir por lo menos **un 50%** el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con **rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura**.

Este indicador evalúa el nivel de competencia de los alumnos de 15 años en la escala de lectura de PISA. En el año 2000 el porcentaje en España de alumnos de menos de 15 con una muy escasa competencia en comprensión lectora –nivel 1 o menos 1 en la escala PISA– era del 16,3%. En 2007 dicha cifra aumentó hasta alcanzar el 25,7%. La previsión para el 2010 era rebajar ese porcentaje hasta el 13,9%.

Ateniéndonos a los resultados de PISA 2006 entre las CC.AA. que obtienen mejores resultados en comprensión lectora están La Rioja y Castilla León (15,5% y 17,5% respectivamente). En el tramo opuesto, los niveles más abultados los encontramos en Andalucía, con el 31,3% de los alumnos en el nivel <1 o +1, y en Cataluña que registra un 21,2%.

Cabe comentar que en PISA 2009 Cataluña mejora considerablemente las puntuaciones de comprensión lectora: se pasa de un 21% de alumnado en los niveles inferiores a un 13%.

Ante la triste comprobación del incumplimiento de los objetivos Lisboa 2010, ya tenemos unos nuevos parámetros a medio plazo en los que fijar los esfuerzos de transformación. Se trata de la "Estrategia Europa 2020" que la Comisión Europea ha publicado recientemente.

Europa se enfrenta a un momento de transformación clave: la crisis ha hecho tambalear los logros económicos y sociales asentados y ha dejado al descubierto las debilidades estructurales de la economía europea.

La estrategia se basa en la idea de Unión: Europa puede tener éxito si actúa colectivamente. Se proponen tres prioridades que se retroalimentan entre si:

- ▶ *Crecimiento inteligente*: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- ▶ *Crecimiento sostenible*: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, más verde y competitiva.
- ▶ *Crecimiento integrador*: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

La Comisión Europea considera que la UE debe definir qué lugar quiere ocupar en 2020 y, con tal fin, establece unos objetivos principales (resaltados en negrita se reseñan los especialmente vinculados a la cuestión del fracaso escolar que es la que a estas tesis compete):

- ▶ **El 75% de la población entre 20 y 64 debería estar empleada.**
- ▶ **El 3% del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.**
- ▶ **El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.**
- ▶ *Debería alcanzarse el objetivo "20/20/20" en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30% de la reducción de emisiones si se dan las condiciones para ello) → reducir las emisiones de gases efecto invernadero al menos en un 20% en comparación con los niveles de 1990, incrementar el porcentaje de las fuentes de energía renovables del consumo final de energía hasta un 20% y en un 20% la eficacia energética.*
- ▶ **El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.**

Estos objetivos están interrelacionados y para garantizar su consecución cada estado miembro debe secuenciar su progreso en base a su situación particular generando objetivos y trayectorias nacionales realistas, firmes y contextualizadas.

3.2.- Datos ilustrativos.

En esta tesis se expondrán los últimos datos disponibles en relación al fracaso escolar referidos a los últimos cursos (se seleccionarán diversos indicadores que serán comentados convenientemente) y también los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación internacional del *Programme for International Student Assessment* (PISA) correspondiente la última versión de 2009. Esta descripción conducirá a captar el pulso real de la situación actual y también evidenciará que los niveles preocupantes de fracaso escolar se van manteniendo en el tiempo sin que las actuaciones implementadas den un resultado contrastable.

3.2.1.- Alumnado matriculado y repetidor.

Tabla nº4 — Alumnado matriculado Cataluña, curso 2010/2011.

Alumnado matriculado por enseñanza: todos los centros, curso 2010-2011.										
	TOTAL	INFANTIL 1r.ciclo	INFANTIL 2º ciclo	PRIMARIA	Ed. ESPECIAL	ESO	BACHI- LLERATO	CFGM	CFGS	PQPI
Cataluña	1.242.891	88.697	240.744	441.387	6.369	276.118	84.274	47.314	45.324	6.281
Barcelona	905.808	63.161	174.985	321.441	4.924	199.756	63.521	32.403	34.499	4.735
Girona	125.134	9.793	25.117	45.470	581	28.941	7.621	4.450	2.808	353
Lleida	73.006	6.289	13.400	25.055	251	15.821	4.816	4.240	2.813	321
Tarragona	138.943	9.454	27.242	49.421	613	31.600	8.316	6.221	5.204	872

Fuente: MEC, Estadística Enseñanzas no universitarias - Datos Avance - Curso 2010-11.

Tabla nº5 — Alumnado repetidor Cataluña, curso 2010/2011.

Variación respecto al curso anterior (2009-2010) del alumnado matriculado por enseñanza: todos los centros.						
	TOTAL	INFANTIL 1r.ciclo	INFANTIL 2º ciclo	PRIMARIA	Ed. ESPECIAL	ESO
Cataluña	11.113	2.482	-296	7.773	-246	-636
Barcelona	4.493	1.971	-1.534	4.546	-90	-1.478
Girona	2.065	-23	505	1.426	-15	369
Lleida	1.491	250	202	595	-37	151
Tarragona	3.064	284	531	1.206	-104	322

Fuente: MEC, Estadística Enseñanzas no universitarias - Datos Avance - Curso 2010-2011.

Observamos que el número de alumnos que cursan ESO ha caído ligeramente en el total de la comunidad (aunque cabe matizar que el descenso se registra únicamente en la provincia de Barcelona).

Estos números volverán a ser positivos en la comparación que se hará al finalizar el curso 2011-2012 dado que el número de alumnos de primaria ha aumentado de forma considerable (especialmente en las tres provincias con mayor densidad de población). Esta visión a largo plazo de la matrícula nos deja entrever que las aulas de secundaria seguirán estando muy llenas en los próximos cursos, por tanto, las ratios no disminuirán y las condiciones de masificación y alta diversidad se mantendrán como escenarios que contextualizan (y han contextualizado) el fenómeno que nos ocupa.

Tabla nº6 — Alumnado repetidor por curso de ESO Cataluña, curso 2009/2010.

	1º de ESO			2º de ESO			3º de ESO			4º de ESO		
	TOTAL	♂	♀	TOTAL	♂	♀	TOTAL	♂	♀	TOTAL	♂	♀
Cataluña	6.035	3.959	2.076	6.403	3.862	2.541	6.562	3.871	2.691	6.072	3.478	2.594
Barcelona	4.096	2.678	1.418	4.379	2.624	1.755	4.535	2.674	1.861	4.338	2.500	1.838
Girona	618	430	188	609	390	219	679	417	262	635	360	275
Lleida	342	242	100	374	223	151	414	239	175	324	179	145
Tarragona	979	609	370	1.041	625	416	934	541	393	775	439	336

Fuente: MEC, Estadística Enseñanzas no universitarias - Resultados Detallados - Curso 2009-2010.

La tabla 6 recoge un fenómeno significativo: en el conjunto de Cataluña el número de alumnos repetidores en los cuatro cursos de la ESO es muy estable (casi predecible), alrededor de 6.000 alumnos repiten sistemáticamente. Este dato induce una reflexión acerca del papel de la repetición en el funcionamiento interno del sistema, más como elemento de autorregulación interna que como medida pedagógica de valor educativo.

Por otra parte, se constata la incidencia real de la variable género en el problema de la repetición: los chicos en las cuatro provincias y en los cuatro cursos que integran la ESO repiten mucho más que las chicas.

3.2.2.- Gasto público en educación.

Tabla nº7 — Gasto público en educación no universitaria Cataluña, 2000-2007.

Gasto público en educación no universitaria	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Cataluña (2000=100)	100	104,2	116,7	126,6	140,4	156,9	176,5	192,6
Crecimiento interanual	5,3	4,2	12	8,4	10,9	11,8	12,5	9,2
España (2000=100)	100	106,2	116,4	124,1	133,2	143,5	156,8	169,6
Crecimiento interanual	5,9	6,2	9,6	6,5	7,4	8	9,3	8,2

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

La tabla 7 presenta la evolución del gasto público en educación no universitaria en Cataluña y España hasta el año 2007 (los datos referidos a este año son provisionales en el momento de publicación de la fuente). Se toma como referencia el año 2000 y se presenta la variación del gasto en relación a ese año, así como las tasas interanuales de crecimiento. Se observa que el gasto en educación no universitaria, después de tres años creciendo por encima del 10%, en el año 2007 lo hizo un 9,2%.

Tabla nº8 — Gasto público en educación no universitaria Cataluña / España, 2000-2007.

Gasto público en educación (no univ.) / PIB Cataluña	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Cataluña	2,01	1,94	2,04	2,29	2,35	2,41	2,52	2,55
España	3	2,95	3,02	3,17	3,17	3,14	3,18	3,2
Gasto público en educación (no univ.) por estudiante	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Cataluña	2.392,1€	2.506,5€	2.798,3€	3.310,3€	3.562,7€	3.860,6€	4.277,3€	4.505,5€
España	2.714,4€	2.919,5€	3.225,5€	3.627,9€	3.853,1€	4.120,4€	4.470,2€	4.746,4€
Gasto público en educación (no univ.) por estudiante en relación al PIB por cápita	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Cataluña	12,5	12,3	13,1	14,7	15,1	15,6	16,3	16,4
España	17,3	17,5	18,3	19,5	19,6	19,7	20,1	20,3

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

Esta tabla presenta la evolución de varios indicadores de gasto en educación en Cataluña y España. La particularidad de estos indicadores es que analizan los niveles de inversión pública en educación en relación a la riqueza de un país (PIB). Del análisis de estos datos se desprende que Cataluña muestra un retraso histórico en el gasto público en educación no universitaria (2,55%): por dejado del porcentaje español situado en un 3,20%.

Podemos concluir que el incremento del gasto público en educación en Cataluña no impide que éste todavía siga siendo inferior, en todos los niveles educativos, respecto a la media española y europea. La consideración general de este macroindicador debe impulsar una reflexión acerca de que efectivos concretos sencillamente no existen en la realidad de los centros y, por tanto, se transforman en carencias con las que la institución afronta su funcionamiento.

3.2.3.- Evolución alumnado por titularidad.

A continuación presentamos una tabla que recoge la evolución del porcentaje de población escolarizada de edad comprendida entre los 5 y los 29 años por titularidad en Cataluña. Se puede observar que la evolución se ha visto afectada por el incremento de la natalidad y de los flujos migratorios. Es importante señalar la pérdida de importancia relativa de la red privada: con el aumento de natalidad y la llegada de flujos migratorios el incremento de la escolarización se concentra en la red pública.

El cambio de tendencia se produjo a partir del curso 2001-2002 y ha comportado un aumento paulatino de la matrícula que ha provocado, concretamente en secundaria, que hasta el curso 2008-2009 se haya registrado un crecimiento del porcentaje de alumnos en los centros públicos del 60%. Sin duda las repercusiones de este aumento demográfico han conllevado o cambios en el aula que no siempre han sido bien interpretados ni encarados.

Tabla nº9 — Titularidad de los centros en Cataluña, desde curso 03/04 hasta 07/08.

Titularidad	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Pública	33,30%	35,50%	38,90%	40,10%	34,90%
Privada concertada	19,00%	19,50%	21,00%	20,90%	17,40%
Privada no concertada	3,70%	3,90%	4,10%	4,10%	3,40%
Total	56,00%	58,90%	64,00%	65,10%	55,70%

Fuente: Departament d'Educació – Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya, 2009.

3.2.4.- Alumnado extranjero.

En la siguiente tabla encontraremos una serie de indicadores sobre la evolución de la escolarización del alumnado extranjero en secundaria según titularidad. La tabla también incorpora los índices de equidad en el acceso según la titularidad. Estos índices permiten medir la desigualdad en la distribución del alumnado extranjero entre centros públicos y privados. El valor 1 del índice en cuestión indicaría la situación perfecta de igualdad y los valores por encima de 1 representan que la proporción del alumnado en los centros públicos es superior al de los privados.

Tabla nº10 — Alumnado extranjero en la ESO, Cataluña desde curso 00/01 hasta 08/09.

ESO	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Alumnado extranjero en Cataluña (%)	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,3
Alumnado extranjero sector público (%)	4,9	6,6	8,6	11,2	12,6	16,8	19	21,7	23,5
Alumnado extranjero sector privado (%)	1	1,6	2,5	3,5	4,2	5	5,7	7	8,2
Índice de equidad	4,9	4,1	3,5	3,2	3	3,3	3,3	3,1	2,9
Alumnado extranjero en España (%)	2	2,9	4,3	5,8	6,7	8	9,2	10,8	11,8
Alumnado extranjero sector público (%)	2,4	3,5	5,2	6,9	8,1	9,6	11,2	13,2	14,4
Alumnado extranjero sector privado (%)	1,1	1,7	2,5	3,6	4,1	4,7	5,4	6	6,8
Índice de equidad	2,1	2,1	2,1	1,9	1,9	2	2,1	2,2	2,1

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

En los últimos ocho años la presencia de alumnado extranjero en la ESO se ha incrementado por encima del 500%. Este fenómeno también se ha dado en el resto de España pero en menor medida que en Cataluña. En el curso 2008-2009 en Cataluña el 15,9% del alumnado de ESO era extranjero mientras que en el resto del país lo era el 11,6%.

Como se puede observar en la tabla los ritmos de crecimiento del alumnado extranjero han ido perdiendo intensidad aunque este alumnado continúa ganando peso en la población escolar.

Los índices de equidad muestran un desequilibrio evidente en el acceso escolar del alumnado extranjero: este desequilibrio se ha ido reduciendo en Cataluña (3,2%) aunque el índice todavía se sitúa por encima de la media española (2,4%).

El Informe PISA 2006 arroja unas conclusiones preocupantes sobre los resultados de las pruebas de ciencias entre el alumnado nativo y no nativo. La puntuación del alumnado no nativo en Cataluña es la más baja de todos los países participantes en la muestra. La puntuación media en ciencias del alumnado nativo en Cataluña es baja, pero todavía lo es mucho más la del alumnado no nativo. Cataluña es uno de los sistemas educativos con mayores desigualdades de resultados entre el alumnado nativo y no nativo.

Cataluña es uno de los países de la muestra con mayor presencia relativa de alumnado extranjero de 15 años de incorporación reciente (32%); esta podría ser una explicación de los deficitarios resultados de este sector del alumnado. Sin embargo, el sistema español (38%) o el italiano (35%) tienen un porcentaje más elevado y son capaces de proporcionar oportunidades educativas mejores y más equitativas para el alumnado extranjero recién llegado. Esto nos hace pensar que lo más importante a la hora de promover el éxito académico para todos es cómo se gestiona esa diversidad, qué se hace en los centros, no tanto el número de extranjeros que se atienden (aunque el volumen es, con demasiada frecuencia, el argumento nuclear de las

quejas de los profesores para, en esencia, escudar su responsabilidad ante unos resultados claramente infructuosos). El handicap no está tanto en el número, sino más bien en la debilidad de las estrategias.

3.2.5.- Provisión de profesionales.

Tabla nº11 — Evolución de la tipología de profesionales de la educación, desde curso 00/01 hasta 07/08.

Sector público	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Generalista de primaria	100	99,8	101,4	103,8	109,4	110	138,6	154,7
Otros (lenguas extranjeras, etc.)	100	101,4	104	107,5	109,6	117,3	143,5	151,9
Alumnado de educación primaria	100	101,5	104,1	107,9	110,7	114,6	120,5	126,9
Profesores ESO	100	98	97,8	101,6	105	109,1	114,1	120,2
Otros (religión, maestros, etc.)	100	94,2	90,5	88,8	87,4	82,2	79,4	74,6
Alumnado ESO	100	98,8	100,1	103,2	105,8	107,5	110	113,1

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

La tabla 11 sintetiza indicadores sobre la evolución del alumnado y de la provisión de profesorado en las etapas obligatorias desde el curso 2000-2001 (que se toma como referencia, =100). Se puede observar que el profesorado de primaria se ha incrementado de manera significativa, especialmente durante los 2 últimos años estudiados. Este incremento ha sido superior a las necesidades derivadas del incremento de la escolarización. La dotación de profesores en secundaria también se ha incrementado aunque en menor medida (pero también por encima del número de alumnado).

3.2.6.- Tasa de graduación en la ESO.

La tasa de escolarización se obtiene calculando el cociente entre la población efectivamente escolarizada y la población total. La especificación por edad corresponde a la relación que existe entre la población escolarizada de una determinada edad y la población total de la misma edad. Cabe fijarse en la tabla 12 que hasta el curso 2007-2008 no se alcanza la tasa de escolarización óptima del 100% en los niveles obligatorios (es decir, hasta los 16 años).

Otro dato relevante que se desprende de la tabla es el porcentaje de alumnos de más de 16 y 17 años que no se encuentran estudiando nada (ni ciclos formativos, ni Programas de Calificación Profesional ni bachillerato); esa cifra ronda el 30% de la población.

Tabla nº12 — Evolución de la tasa de escolarización en Cataluña.

Edad	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
14 años	98,70%	97,70%	97,30%	97,70%	100%
15 años	97,90%	97,20%	96,10%	97,10%	100%
16 años	83,40%	84,10%	84,10%	84,30%	85,80%
17 años	68,80%	69,60%	70,20%	71,20%	71,90%

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

La tasa de idoneidad pone en relación la escolarización del alumnado con el curso que les correspondería por su edad; se trata pues de una estimación del grado de retraso, en la mayoría de los casos por repetición de curso, en alguno de los estadios de la carrera formativa. Año tras año las tasas de idoneidad van empeorando en Cataluña (también en España). Se podría pensar que la incorporación tardía y el

incremento de la complejidad pedagógica y social no digerida en los centros podría ser una explicación parcial.

Tabla nº13 — Evolución de la tasa de idoneidad en 1º y 3º de ESO en Cataluña.

12 años (1º de ESO)	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Cataluña	92,2	91,8	91,2	91,4	90,5	90,4	90,4	90,4	90,2	90,1
España	87,2	86,4	85,3	85	84,3	84,2	84,1	83,6	83,5	83,0
15 años (4º de ESO)	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Cataluña	83,5	82,9	82,1	80,9	70,3	68,5	68,4	69,4	69,5	70,4
España	63,2	62	60,5	59,4	58,4	57,7	57,4	57,7	58,7	59,6

Fuente: MEC, Series de Estadística de la Educación, enseñanzas no universitarias.

Cataluña presenta mejores tasas de idoneidad que España para todas las franjas de edad. Esta evidencia podría indicar, o bien que las dificultades de aprendizaje son menores en esta comunidad autónoma, o bien que la repetición es un instrumento pedagógico menos habitual. Toma cuerpo la segunda de las hipótesis planteadas si tenemos en cuenta los resultados presentados por PISA que demuestran las elevadas dificultades de aprendizaje en las etapas obligatorias en Cataluña.

Aunque en la comparativa Cataluña salga mejor parada que la media nacional, habría que detenerse en la valoración de los datos en sí mismos. Desde el curso 2000-2001 la tasa de idoneidad para los alumnos de 15 años (que deberían estar haciendo 4º de ESO) ha ido descendiendo de forma progresiva y sin perspectivas de un repunte esperanzador.

En la siguiente tabla se plasman diversos indicadores sobre las *tasas de repetición* en secundaria. Como se ha apuntado anteriormente, pronto nos percataremos que como más alta es la tasa de idoneidad más baja es la tasa de repetición.

Tabla nº14 — Tasas de repetición en 6º de Primaria y 4º de ESO por CC.AA.

Ámbito Territorial	Tasa de repetición 6º de Primaria (06-07)	Tasa de repetición 4º de ESO (06-07)
España	6,6	12,8
Andalucía	8,4	19,8
Aragón	6,5	9,8
Asturias	9,3	7,5
Baleares	8,3	12,4
Canarias	9,2	11,8
Cantabria	2,9	9
Castilla y León	6,3	11,1
Castilla La Mancha	8,2	10,9
Cataluña	1,5	10,5
Comunidad Valenciana	9,3	11,6
Extremadura	6,9	13,4
Galicia	6,2	11,8
Madrid	5,2	12,1
Murcia	10,3	11,3
Navarra	4,5	7,4
País Vasco	3,7	8,2
La Rioja	4,1	8,8

Fuente: L'Estat de l'Educació a Catalunya - Anuari 2008.

Cataluña es la comunidad autónoma con la tasa de repetición en 6º de Primaria más baja (1,5%), claramente por debajo de la media estatal (6,6%). La situación cambia significativamente cuando nos referimos a la repetición en 4º de ESO. Si bien Cataluña se caracteriza por los bajos niveles de repetición en Primaria y los primeros cursos de Secundaria, la tendencia se invierte claramente en el último curso de la ESO. Cuando se acerca, peligrosamente, el momento clave de la acreditación, se produce un fenómeno curioso: pareciera que todo lo anterior no contribuyera, en

sentido acumulativo, a la consecución de los objetivos generales de la ESO, como si 4º fuera un curso desligado de la trayectoria anterior, con una sustantividad específica.

La comprensividad en la promoción de las enseñanzas obligatorias contrasta con la selectividad en el momento de la graduación en ESO. En la siguiente tabla podemos comprobar cuáles son los resultados en relación a la promoción en los cuatro cursos que integran la ESO –la promoción en 4º equivale a los alumnos que obtienen el GESO– y se apreciará claramente el efecto descrito:

Tabla nº15 — Promoción en los cuatro cursos de la ESO por CC.AA.

CURSO 2007/2008	TOTAL 1º de ESO	TOTAL 2º de ESO	TOTAL 3º de ESO	TOTAL 4º de ESO
TOTAL ESPAÑA	83,5	81,3	82,1	81,0
Andalucía	81,0	78,2	81,3	80,7
Aragón	82,4	80,7	81,2	84,9
Asturias (Principado de)	86,8	87,3	87,3	85,8
Baleares (Illes)	81,7	80,3	80,3	79,3
Canarias	79,0	85,8	86,5	82,5
Cantabria	87,3	85,2	82,6	84,6
Castilla y León	82,5	81,0	80,7	81,5
Castilla-La Mancha	81,0	78,2	79,7	79,3
Cataluña	90,7	88,8	87,2	79,8
Comunitat Valenciana	80,8	77,3	76,0	76,4
Extremadura	81,6	78,8	81,3	82,3
Galicia	85,0	81,1	81,2	83,3
Madrid (Comunidad de)	84,3	79,7	81,4	80,7
Murcia (Región de)	79,5	76,7	79,6	78,9
Navarra, Comunidad Foral	85,1	88,1	85,3	87,3
País Vasco	91,1	89,0	88,3	89,6
Rioja (La)	80,5	78,8	80,9	80,9
Ceuta	75,3	75,9	75,7	73,8
Melilla	82,2	74,3	73,3	85,3

Fuente: MEC, Series de Estadística de la Educación, enseñanzas no universitarias.

La graduación en las enseñanzas obligatorias es un indicador del grado de eficacia del sistema educativo en la provisión de los conocimientos y competencias básicas referidas en esa etapa. La credencial educativa es importante en la medida que condiciona el acceso a la ocupación y a las etapas educativas de carácter postobligatorio, por tanto, su repercusión incide directamente en las posibilidades de inserción socio-laboral.

Tabla nº16 — Evolución de la tasa bruta de población con GESO por CC.AA.

Tasa bruta de población que obtiene el GESO ¹	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Total España	73,4	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4	69,2	69,3	71,5	74,1
Andalucía	73,3	72,9	66,2	66,5	66,4	65,2	66,0	65,8	66,9	72,7
Aragón	75,4	75,4	75,2	75,5	72,6	74,2	70,9	73,6	74,1	74,3
Asturias (Principado de)	83,0	84,1	83,3	86,0	80,2	85,2	83,5	83,5	87,1	89,4
Baleares (Illes)	64,9	64,5	66,5	63,2	62,8	62,0	62,0	59,5	59,7	61,0
Canarias	67,7	67,5	64,7	66,5	66,6	64,9	64,1	64,7	69,6	73,7
Cantabria	76,2	80,9	76,7	78,9	77,2	77,0	77,6	80,8	81,6	86,5
Castilla y León	76,9	77,4	77,6	76,1	79,8	79,0	77,5	76,0	77,5	80,4
Castilla-La Mancha	65,3	66,6	64,8	67,0	67,7	69,7	66,3	66,5	69,1	68,8
Cataluña	75,5	75,4	75,5	74,6	75,0	72,2	71,6	72,8	76,3	77,2
Comunitat Valenciana	74,7	69,2	67,2	67,8	67,3	64,2	60,3	62,2	61,7	63,1
Extremadura	65,4	66,0	63,8	67,2	67,6	67,2	67,6	67,1	72,2	76,3
Galicia	73,1	75,9	75,3	76,3	76,5	76,1	74,9	73,7	75,8	78,2

¹ "Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria" → relación entre el número de graduados en ESO respecto al total de la población de la "edad teórica" de finalización de dicha enseñanza.

Madrid (Comunidad de)	74,3	75,9	74,6	74,3	74,1	73,9	70,8	70,1	74,5	76,2
Murcia (Región de)	64,4	65,1	65,3	66,2	66,0	66,7	67,5	65,7	67,0	70,0
Navarra (Comunidad Foral de)	80,4	81,6	79,1	79,7	82,9	81,7	77,7	79,5	79,8	82,1
País Vasco	82,0	82,2	82,6	81,5	86,4	83,4	83,0	83,6	86,9	87,8
Rioja (La)	73,5	74,3	67,1	69,8	71,8	71,6	71,4	68,9	66,0	71,8
Ceuta	52,5	53,0	52,7	46,6	57,4	49,9	48,0	51,8	52,3	61,8
Melilla	52,3	54,9	56,6	50,6	52,8	57,7	62,5	63,5	63,3	63,4

Fuente: MEC, Series de Estadística de la Educación, enseñanzas no universitarias.

Según evidencia la tabla 16, desde una perspectiva comparada Cataluña presenta una tasa de graduación (77,2%) en el curso 2008-2009 ligeramente superior a la media española (74,1%). El País Vasco (87,8%), Asturias (89,4%) y Cantabria (86,5%) son las comunidades que presentan unas tasas más elevadas en el conjunto del estado.

Desde una perspectiva evolutiva conviene hacer referencia a la poca variación que ha experimentado la tasa de graduación en el período analizado.

A continuación se añade una tabla que contiene la distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido. En ella podemos apreciar una evidencia referida al género, que más que tópico, se convierte en constante estadística significativa: las chicas obtienen mayor éxito académico que los chicos.

Tabla nº17 — Alumnado que acaba 4º de ESO según el resultado obtenido por CC.AA.

CURSO 2007/2008	% Con Título de Graduado en Secundaria			% Sin Título de Graduado en Secundaria		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	72,1	66,1	78,5	27,9	33,9	21,5
Andalucía	67,2	60,2	74,7	32,8	39,8	25,3
Aragón	73,4	67,6	79,2	26,6	32,4	20,8
Asturias (Principado de)	81,1	75,8	87,0	18,9	24,2	13,0
Baleares (Illes)	69,4	64,4	74,4	30,6	35,6	25,6
Canarias	70,7	63,6	78,3	29,3	36,4	21,7
Cantabria	81,5	77,2	86,3	18,5	22,8	13,7
Castilla y León	74,6	68,7	80,9	25,4	31,3	19,1
Castilla-La Mancha	66,7	58,9	74,7	33,3	41,1	25,3
Cataluña	76,0	71,2	81,0	24,0	28,8	19,0
Comunitat Valenciana	62,8	56,1	69,8	37,2	43,9	30,2
Extremadura	69,9	61,3	78,9	30,1	38,7	21,1
Galicia	75,5	68,9	82,2	24,5	31,1	17,8
Madrid (Comunidad de)	77,8	73,1	82,8	22,2	26,9	17,2
Murcia (Región de)	71,6	65,9	77,4	28,4	34,1	22,6
Navarra (Comunidad Foral de)	82,3	77,4	87,5	17,7	22,6	12,5
País Vasco	85,3	81,3	89,5	14,7	18,7	10,5
Rioja (La)	71,0	64,0	78,6	29,0	36,0	21,4
Ceuta	60,7	51,1	72,0	39,3	48,9	28,0
Melilla	71,0	67,2	75,2	29,0	32,8	24,8

Fuente: MEC, Series de Estadística de la Educación, enseñanzas no universitarias.

3.2.7.- Número medio de alumnos por grupo en las enseñanzas obligatorias.

A continuación se exponen los datos de todas las comunidades autónomas. Centrándonos en la ESO, podemos observar que en Cataluña el número de alumnos por aula es el más elevado (27,8), valor compartido con la ciudad autónoma de Melilla.

Tabla nº18 — Ratio de alumnos por grupo educativo por CC.AA.

Curso 2007/2008	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO
Total España	19,6	21	24,4
Andalucía	21,6	21,9	26,1
Aragón	18,2	19,2	24
Asturias	18,4	18,4	22,2
Baleares	21,4	23,1	23,2
Canarias	21,2	21,3	23,5
Cantabria	18,9	17,5	21,3
Castilla y León	18,6	17,4	22,5
Castilla-La Mancha	19,2	19,2	22,7
Cataluña	19,4	22,8	27,8
Comunidad Valenciana	20,5	21,4	24
Extremadura	18,4	17,8	21,9
Galicia	18,3	17,7	20,6
Madrid	18,9	22,8	25,6
Murcia	20,7	22,3	25,8
Navarra	17,1	19,3	22,3
País Vasco	17	19,9	19,7
Rioja	21,5	21,8	25,1
Ceuta	24,3	24,2	23,4
Melilla	24,1	25,9	27,8

Fuente: MEC, "Sistema estatal de indicadores de la educación - edición 2010".

3.2.8.- Porcentaje de población joven (18-24 años) con el Graduado en ESO que no prosigue estudios posteriores.

Desde el año 2000 en Cataluña el porcentaje de población joven de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años con el GESO que no continúa con ningún tipo de estudio posterior (lo que se denomina educación secundaria de 2ª etapa o superior) se mantiene considerablemente estable en valores cercanos al 30%. Recordemos que uno de los Objetivos 2010 definidos en Lisboa era reducir este valor al 10%: meta a la que ni tan siquiera se ha producido un ligero acercamiento.

Tabla nº19 — Evolución de población joven que no prosigue estudios tras obtener el GESO en Cataluña

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
29,10%	30,30%	31,20%	33,90%	34,00%	33,10%	28,60%	31,60%	33,20%

Fuente: <http://www.idescat.cat/>.

Considerando el porcentaje en clave europea, ratificamos nuevamente que la situación es preocupante:

Tabla nº20 — Evolución comparada de la población joven con GESO que no estudia.

Año	Cataluña	España	Zona euro (15)	UE-27
2001	30,30%	29,70%	18,80%	17,20%
2002	31,20%	30,70%	18,60%	17,00%
2003	33,90%	31,60%	18,20%	16,60%
2004	34,00%	32,00%	17,70%	16,10%
2005	33,10%	30,80%	17,50%	15,80%
2006	28,60%	30,50%	17,30%	15,50%
2007	31,60%	31,00%	16,90%	15,10%
2008	33,20%	31,90%	16,70%	14,90%

Fuente: Departament d'Educació – Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya, 2009.

En la comparación nacional, la tasa de abandono escolar prematuro que presenta Cataluña se asemeja a los valores registrados en varias comunidades autónomas (el fenómeno resulta considerablemente uniforme):

Tabla nº21 — Evolución de la población joven con GESO que no estudia por CC.AA.

	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	2000	2004	2009	2000	2004	2009	2000	2004	2009
TOTAL	29,1	32,0	31,2	35,0	38,7	37,4	23,2	25,1	24,7
Andalucía	35,5	39,2	37,5	41,4	45,3	44,2	29,5	32,7	30,2
Aragón	21,9	23,5	25,1	25,7	31,3	29,8	18,0	15,3	20,3
Asturias (Principado de)	21,8	26,3	21,1	28,2	31,4	24,5	15,5	21,2	17,4
Baleares (Illes)	42,0	42,5	40,8	51,7	49,8	46,0	32,3	34,6	35,1
Canarias	34,1	33,5	31,3	40,4	39,7	39,4	27,9	27,1	23,2
Cantabria	22,8	26,3	23,9	28,7	32,2	32,0	16,7	20,1	16,0
Castilla y León	21,6	23,3	27,0	29,5	29,4	32,5	13,5	16,9	21,4
Castilla-La Mancha	35,8	37,0	34,4	42,8	45,5	42,0	28,6	27,6	26,2
Cataluña	29,1	34,0	31,9	34,7	40,5	38,0	23,3	27,1	25,6
Comunitat Valenciana	32,7	35,6	32,8	38,9	44,2	39,1	26,6	26,7	26,1
Extremadura	41,0	39,7	34,5	48,9	49,3	40,6	33,2	29,8	28,1
Galicia	29,2	24,3	26,0	37,3	32,4	31,7	21,1	15,7	20,1
Madrid (Comunidad de)	19,6	25,4	26,3	22,9	29,9	32,8	16,2	20,6	19,6
Murcia (Región de)	39,2	42,8	37,3	46,8	50,0	41,5	31,1	34,9	32,8
Navarra (Comunidad Foral de)	16,4	21,2	19,8	19,8	30,0	20,7	12,7	12,3	18,8
País Vasco	14,7	13,4	16,0	19,8	18,2	20,9	9,5	8,4	11,2
Rioja (La)	26,1	35,0	32,7	29,4	42,7	35,8	22,6	26,4	29,3
Ceuta y Melilla	37,5	41,3	36,0	43,2	46,5	43,1	31,3	36,1	28,5

Fuente: MEC, Series de Estadística de la Educación, enseñanzas no universitarias.

En la otra cara de la moneda, tenemos el contenido de la siguiente tabla 22: en ella vemos reflejada la evolución del indicador referido a porcentaje de jóvenes (entre 20 y 24 años) que han completado con éxito, como mínimo, la educación postobligatoria (bachillerato o formación profesional). Se puede apreciar que en este caso, tampoco, se ha cumplido el objetivo de Lisboa que marcaba como punto de referencia óptimo que este indicador se situara en el 85%.

Tabla nº22 — Evolución comparada de la población joven que prosiguen estudiando secundaria postobligatoria.

Año	Cataluña	España	Zona euro (15)	UE-27
2001	65,40%	65,00%	72,60%	76,60%
2002	65,00%	63,70%	72,70%	76,70%
2003	60,90%	62,20%	72,80%	76,90%
2004	59,40%	61,20%	73,50%	77,20%
2005	61,20%	61,80%	73,70%	77,50%
2006	65,70%	61,60%	73,90%	77,90%
2007	61,20%	61,10%	74,50%	78,10%
2008	59,40%	60,00%	75,10%	78,50%

Fuente: <http://www.idescat.cat/>.

3.2.9.- Resultados del Informe PISA 2009 de la OCDE.

PISA (conocido acrónimo del *Programme for International Student Assessment*) representa hoy un compromiso de los gobiernos para conocer mejor el funcionamiento de los sistemas educativos. También pretende proporcionar nuevas bases para el diálogo político y la colaboración en la concreción de objetivos comunes y delimitación de las competencias que son relevantes para la vida adulta (competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para

extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevos escenarios y su trascendencia para el aprendizaje a lo largo de la vida).

La OCDE inició el proyecto PISA en 1997 con el propósito de ofrecer la evolución de los resultados de los sistemas educativos a través de la valoración periódica cada tres años del rendimiento de los alumnos de 15 años en competencias clave (lectora, matemática y científica).

Se trata de una evaluación internacional estandarizada desarrollada de forma conjunta por los países participantes y aplicada a jóvenes de 15 años integrados en el sistema educativo. El estudio PISA 2009 contiene datos procedentes de 67 países. En esta 4ª edición de PISA, en España han sido evaluados unos 25.000 alumnos

Resulta interesante matizar que PISA abarca áreas de lectura, matemáticas y ciencias, atendiendo no sólo a si los alumnos pueden reproducir conocimientos de una determinada materia, sino también, a si son capaces de hacer extrapolaciones de lo aprendido a otras situaciones. Se valora específicamente la transferencia de aprendizajes y se presta especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones.

PISA 2009 además de estudiar las tres competencias clave referidas, considera que el propio rendimiento está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes: se consideran los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros. Este conjunto de consideraciones y análisis permite una aproximación a la medida de equidad. En un sistema educativo equitativo el éxito educativo de los alumnos es esencialmente independiente del entorno social, económico y cultural de su familia y centro.

PISA para conseguir una aproximación a la medida de equidad de los sistemas educativos realiza un análisis a partir de la dispersión y variabilidad de los resultados de la influencia del estatus social, económico y cultural, del género, de la repetición de curso, del lugar de nacimiento y la condición de inmigrante y de las características de los centros.

Las conclusiones de PISA 2009 permiten afirmar la notable equidad y homogeneidad del sistema educativo español, circunstancia que confirma el análisis similar realizado para las comunidades autónomas españolas. La equidad, considerada de forma unilateral, sin duda resulta una condición del sistema educativo altamente deseable: ahora bien, teniendo en cuenta los actuales niveles de fracaso, se impone una revisión y reconceptualización del contenido de esa equidad (más adelante volveremos sobre este detalle).

Las diferencias de los resultados de los alumnos que se producen dentro de los centros son muy considerables en la OCDE (64,5%) y en la mayoría de los países. En este caso, la parte de la varianza atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales de sus alumnos es considerablemente inferior a la que se observa entre centros, casi irrelevante. Por tanto, la explicación de las diferencias entre los resultados de los alumnos hay que buscarla fundamentalmente dentro de los centros.

Seguidamente se presenta un resumen de los resultados obtenidos en las competencias estudiadas.

1) Comparativa española:

Tabla nº 23 — Comparativa española resultados PISA 2009.

PISA 2009	Puntuación media en Comprensión lectora			Puntuación media en Matemáticas			Puntuación media en Ciencias		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total España	481	467	496	483	493	474	488	492	485
Andalucía	461	451	471	462	474	448	469	477	461
Aragón	495	479	512	506	515	496	505	509	502
Asturias (Principado de)	490	477	505	494	499	487	502	508	495
Baleares (Illes)	457	440	474	464	475	454	461	466	456
Canarias	448	436	461	435	443	426	452	459	444
Cantabria	488	470	506	495	503	486	500	506	494
Castilla y León	503	487	518	514	522	507	516	519	513
Castilla-La Mancha	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cataluña	498	484	513	496	506	485	497	502	493
Comunitat Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Galicia	486	468	503	489	494	484	506	505	507
Madrid (Comunidad de)	503	486	521	496	502	491	508	508	507
Murcia (Región de)	480	471	489	478	486	469	484	496	472
Navarra (Comunidad Foral de)	497	480	516	511	518	504	509	513	504
País Vasco	494	477	513	510	513	506	495	498	492
Rioja (La)	498	480	516	504	513	494	509	510	508
Ceuta y Melilla	412	398	425	417	422	412	416	414	418

Fuente: MEC, "Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores - Edición 2011".

2) Comparativa europea:

El primer nivel de rendimiento (*nivel 1*) corresponde al grado más modesto de adquisición de la competencia. PISA considera que los alumnos que se encuentran en este nivel tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. Como señala el informe internacional, puede considerarse que los estudiantes que se encuentran en el nivel de rendimiento 2 en lectura demuestran el tipo de competencia mínimo requerido para el aprendizaje posterior y la vida social y laboral.

- ▶ En *comprensión lectora*, los porcentajes de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento (nivel menor que 1 y nivel 1) representa en el Total de OCDE el 20% y en el Promedio OCDE es el 19%. Tres de los países de la selección tienen un 10% de alumnos o menos en esos niveles: Corea del Sur, Finlandia y Canadá. Madrid, Castilla y León y Cataluña tiene un 13% de alumnos en esos niveles, cifra similar a la de Japón. Entre el 14% y el 17% se encuentran Países Bajos, Navarra, País Vasco, Aragón y la Rioja. En el 18% se sitúan Suecia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido y Alemania y, en la misma cifra, Cantabria, Asturias y Galicia.
- ▶ El porcentaje de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento en *competencia matemática* (nivel menor que 1 y nivel 1) es en el *Total OCDE* el 25% y en el *Promedio OCDE* el 22%. Dos de los países de la selección tienen un 8% de alumnos en esos niveles: Finlandia y Corea del Sur. Entre el 11% y el 20% se encuentran, junto a Canadá, Japón, Países Bajos, Alemania y Reino Unido, las comunidades autónomas del País Vasco, Navarra, Castilla y León, Aragón, Cataluña, Madrid, La Rioja y Galicia.

- El porcentaje de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento en *competencia científica* (nivel menor que 1 y nivel 1) es el 20% en el *Total OCDE* y del 18% en el *Promedio OCDE* Finlandia y Corea del Sur tienen un 6% de alumnos en esos niveles. Seis de los países de la selección: Canadá, Japón, Países Bajos, Alemania, Reino Unido y Portugal tienen entre un 10% y un 16% de alumnos en esos niveles. Entre estos porcentajes se sitúan también las comunidades autónomas de Castilla y León, Navarra, Madrid, Galicia, Aragón, País Vasco, La Rioja, Cantabria, Cataluña y Asturias. Estados Unidos tiene el mismo porcentaje (18%) que el Promedio OCDE y sólo a 1 punto (19%) se encuentran España junto a Suecia, Francia y la comunidad autónoma de Murcia. Los resultados españoles en competencia científica 2009 son los mismos que los obtenidos en 2006 (488) y muy similares a los obtenidos en 2003 (487).

Tabla nº24 — Comparativa europea resultados PISA 2009.

PISA 2009	Comprensión lectora		Matemáticas		Ciencias	
	Puntuación media	% con Nivel 1 e inferior	Puntuación media	% con Nivel 1 e inferior	Puntuación media	% con Nivel 1 e inferior
Alemania	497	18,5	513	18,6	520	14,8
Austria	470	27,6	496	23,2	494	20,9
Bélgica	506	17,7	515	19,1	507	18,0
Bulgaria	429	41,0	428	47,1	439	38,8
Dinamarca	495	15,2	503	17,1	499	16,6
Eslovaquia	477	22,2	497	21,0	490	19,3
Eslovenia	483	21,2	501	20,3	512	14,8
España	481	19,6	483	23,7	488	18,2
Estonia	501	13,3	512	12,6	528	8,3
Finlandia	536	8,1	541	7,8	554	6,0
Francia	496	19,8	497	22,5	498	19,3
Grecia	483	21,3	466	30,3	470	25,3
Hungría	494	17,6	490	22,3	503	14,1
Irlanda	496	17,2	487	20,8	508	15,2
Italia	486	21,0	483	24,9	489	20,6
Letonia	484	17,6	482	22,6	494	14,7
Lituania	468	24,4	477	26,3	491	17,0
Luxemburgo	472	26,0	489	23,9	484	23,7
Países Bajos	508	14,3	526	13,4	522	13,2
Polonia	500	15,0	495	20,5	508	13,1
Portugal	489	17,6	487	23,7	493	16,5
Reino Unido	494	18,4	492	20,2	514	15,0
República Checa	478	23,1	493	22,3	500	17,3
Rumanía	424	40,4	427	47,0	428	41,4
Suecia	497	17,4	494	21,1	495	19,1

Fuente: MEC, "Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores - Edición 2011".

En los puntos de referencia de los Objetivos 2020 de los sistemas educativos y formativos en la UE se incluye el objetivo de asegurar que todo el alumnado adquiere un nivel suficiente de destrezas básicas, en especial, en lectura, matemáticas y ciencias. Para ello se incorpora como punto de referencia 2020, que el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento (Nivel 1 o inferior) en lectura, matemáticas y ciencias deberá no superar el 15%.

Para concluir este apartado, vamos a detenernos en la exposición y comentario de un resultado parcial de PISA 2009 francamente revelador. El 36% de los alumnos españoles (15 años) que participaron en PISA 2009 estaban matriculados en 2º o 3º de ESO: es decir, habían repetido uno o dos cursos. Pues bien, como ha ocurrido en los estudios PISA 2000, 2003 y 2006, se comprueba que la repetición y el retraso en el estudio impiden que los resultados académicos de este sector de alumnos mejoren.

Los alumnos españoles que no han repetido curso y se encuentran en 4º de ESO, que es el curso que les corresponde por edad, obtienen 518 puntos en comprensión lectora, netamente por encima del Promedio OCDE. Este resultado es muy similar al de los alumnos de los países que obtienen mejores resultados como Canadá, Japón y supera a los de Países Bajos, Alemania o Reino Unido –con escaso índice de repetidores–. La diferencia entre los alumnos de 2º de ESO y los de 4º es de 147 puntos, pero también la diferencia con los de 3º de ESO es de 83 puntos, superior a un nivel de rendimiento.

La repetición, volver a hacer lo mismo de la misma forma, se revela como una medida poco eficaz: eso no es lo que necesitan los alumnos con rendimiento bajos, sin embargo, se sigue utilizando y hablar de su abolición, causaría estragos entre los profesores. La realidad es paradójica: algo que se evidencia, curso tras curso, como ineficaz sigue siendo el correctivo más recurrente.

Los alumnos repetidores obtienen reiterados malos resultados en comparación con los no repetidores en los sucesivos ejercicios PISA. Esta situación se ha constatado igualmente en los estudios nacionales y, particularmente, en la evaluación general de diagnóstico española, que ya detecta este muy negativo resultado en los alumnos de 10 años cuando se ven afectados por la repetición.

Esta evidencia de PISA y de la evaluación general de diagnóstico sobre la repetición y los resultados educativos es de la mayor trascendencia. El análisis del rendimiento del sistema educativo es completamente diferente si se consideran los resultados de los alumnos que siguen adecuadamente los cursos o el de los alumnos repetidores. En el primer caso se trata de un "sistema educativo de excelentes resultados" en la comparación internacional; en el segundo, se trata de "un sistema educativo de resultados netamente insatisfactorios".

Conviene resaltar, además, que estos alumnos repetidores de 15 años están a punto de dejar la educación secundaria obligatoria. Muchos de ellos lo harán sin el título de ESO y, consecuentemente, engrosarán el dramático porcentaje de alumnos que abandonan tempranamente la educación y la formación.

Los alumnos que han repetido dos años se encuentran en el nivel 1 de rendimiento, y los que lo han hecho un solo año superan escasamente el límite inferior del nivel 2 de lectura PISA 2009. El estudio marca el riesgo que sufren los alumnos que se encuentran en el nivel de rendimiento 1 (o menos 1) de afrontar insatisfactoriamente preparados su formación posterior y su incorporación a la vida laboral y social. Los alumnos repetidores, por tanto, sufren un alto riesgo de padecer exclusión social.

El propio Informe Español PISA 2009 redactado por el Instituto de Evaluación del MEC asevera literalmente: "*debe insistirse en esta evidencia que señala una de las principales explicaciones de los resultados españoles, a la cual debe ponerse urgente remedio si se desea mejorar dichos resultados, independientemente de las otras medidas de política educativa que el análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales puedan aconsejar*" (pág. 112).

En la misma línea está la conclusión nuclear del último estudio realizado por la OCDE sobre el impacto de la repetición de curso en los resultados escolares (<http://www.oecd.org>). La organización entiende que repetir curso es caro –para el

país– y apenas sirve de nada –al alumno– y aboga por revisar esta solución así como la transferencia de los alumnos con dificultades a escuelas especiales.

Este estudio surge de PISA 2009 y constata una relación directa entre repetición de curso y fracaso escolar: se calcula que alrededor del 15% de la diferencia de calidad entre los países de la OCDE son imputables a las divergencias en el nivel de repetición. Como muestra de esta correlación, se señalan países como Corea o Noruega donde ningún alumno repite curso y que obtienen los mejores resultados en PISA. Resultados mediocres presentan países como Francia, Luxemburgo o España que, a la par, son países donde la repetición es un recurso sobreutilizado (España, con una tasa de repetición del 35%, es uno de los países europeos donde esta situación es más acusada –únicamente superado por Francia y Luxemburgo–).

El problema del fracaso está, si se nos permite la licencia, sobrecalculado y cifrado. Disponemos de abundantes estadísticas que lo confirman mediante múltiples indicadores curso tras curso desde hace, como mínimo, 15 años; ahora bien, esos excelentes (y necesarios, por supuesto) esfuerzos descriptivos no acaban de fructificar.

- Por una parte, las cifras han generado conciencia de problema pero poco más, dado que las medidas rehabilitadoras no invierten las tendencias (ni tan siquiera tímida y lentamente).
- Por otra, los estudios siguen comprendiendo una serie de variables finitas que no acaban de ampliarse: quizás sería oportuno abrir el angular y observar, cuantificar y analizar otras cuestiones que también están directamente implicadas (sobre el centro, sobre la comunidad, sobre la familia...). ¿El estudio del rendimiento sólo tiene que circunscribirse al microuniverso centro?: entonces la lectura es parcial además de condicionada.

De los datos expuestos, y haciendo una síntesis, observamos que Cataluña es una de las comunidades autónomas con una tasa de repetición más alta en 4º de ESO, una tasa de graduación más baja y una tasa de abandono prematuro del sistema educativo considerablemente alto. Pero... todo continúa (casi) igual. El fenómeno se halla considerablemente estable, a punto ser constituirse en parte consustancial del sistema dada su cronicidad, porque el abordaje hace aguas (no tanto porque las condiciones y exigencias han cambiado, que también, porque hay países que en esos mismos escenarios han logrado salir adelante).

Parece que desde siempre hemos hablado de fracaso escolar y, realmente es así, pero no por costumbre o inercia si no por absoluta vigencia e importancia. Esta tesis recupera el tema del fracaso por entender que su actualidad está más que demostrada y, por tanto, conviene seguir indagando nuevas opciones que den lugar a soluciones.

4.- Descripción y evolución de las medidas adoptadas.

4.1.- Medidas y orientaciones generales 4.2.- El caso de Cataluña 4.3.- Una nueva mirada

4.1.- Medidas y orientaciones generales

El concepto de fracaso escolar surge y se asocia a un momento concreto del desarrollo del sistema educativo: el momento inmediatamente posterior al de la escolarización total. El tema alcanza su máximo desarrollo cuando se logra una escolarización en las etapas de carácter obligatorio rayana al total de la población. Esta característica estructural que propicia el surgimiento del fenómeno marca en si misma una situación deseable y óptima de cualquier sociedad, por tanto, sobre ella no se puede operar.

Otro componente clave sobre el que se asienta el fracaso escolar es en la evaluación del rendimiento del alumno. De hecho, el fracaso existe, sociológicamente hablando, en el momento en el que se produce una evaluación insuficiente del rendimiento del alumno. Se cuestiona ampliamente la eficacia discriminativa de los sistemas de puntuaciones; sin embargo, sobre esta segunda característica fundamental tampoco se puede incidir mucho. Las calificaciones resultan un método necesario (conocido y aceptado) para valorar el rendimiento de los alumnos; resultan ser un sistema de comunicación eficaz.

Las medidas adoptadas se encaminan a revisar y redefinir elementos internos de funcionamiento del sistema (pedagógicos, organizativos, etc) para lograr disminuir el alcance de la inadaptación escolar. Esta concreción particular de desajuste o inadaptación hace referencia a dos aspectos esenciales:

- ▶ *Adecuación del rendimiento del alumno a las expectativas y objetivos que el sistema escolar tiene.*
- ▶ *Repercusiones socio-familiares y socio-afectivas, en general, de las trayectorias de los alumnos con bajo rendimiento.*

A la Administración le interesa crear medidas para controlar el fenómeno: resulta paradójico que los índices sean tan elevados precisamente en etapas de carácter obligatorio, de formación básica por tanto. Pero el sistema social también está más que interesado en remediar el problema: asistimos a una sensación progresiva de disfunción sobre el sistema escolar.

Cabría pensar que una de las razones que explicarían ese aumento de expectativa negativa, estaría probablemente ligado al incremento del fracaso. La preocupación general existente estaría justificada desde una perspectiva más cualitativa: la creencia extendida de que el fracaso escolar irá acompañado, en sus manifestaciones más graves y crónicas, de procesos individuales de inadaptación social (llevado a planteamientos maximalistas hablaríamos del emparejamiento fracaso escolar-inadaptación social) cuyas consecuencias se extenderán mucho más allá de la adolescencia.

La metáfora visual de bola de nieve sirve para describir la idiosincrasia del fracaso escolar: tiene mucho de acumulativo y centrifugación. Conectar fracaso escolar e inadaptación social es un ejercicio realista y necesario: en la medida en la que se llegue a propiciar o alimentar la adaptación social, se podrá presuponer que el camino puede ser recorrido a la inversa y que una acción producida en el medio educativo podría ser remediadora.

No podemos perder de vista que la finalidad que deben tener los estudios relacionados con el bajo rendimiento debe ir orientada hacia la reducción o mejora del fenómeno. En este punto resulta oportuno revisar y analizar las propuestas que se han ido lanzando y (algunas) aplicando.

MARTÍNEZ RIZO (2004) estudia las consecuencias que pueden tener las evaluaciones del rendimiento al final del ciclo escolar. El trabajo se centra en una revisión del estado del conocimiento sobre el tema y de las prácticas internacionales al respecto. Se encuentra que la investigación no apoya la idea, ampliamente arraigada, de que reprobar (suspender y que repetir curso) a quienes no obtienen resultados satisfactorios produzca un rendimiento superior la segunda vez que se cursa el mismo grado. Se promueve la idea de una práctica alternativa de promoción automática, acompañada de evaluaciones de enfoque diagnóstico y formativo, que concentren esfuerzos en la atención individual de los alumnos en función de su avance y necesidades particulares.

No existen evidencias que indiquen que repetir es más beneficioso que promocionar para los alumnos que presentan dificultades, sin embargo la medida se utiliza mucho. Para alumnos, familias y profesores la repetición es una decisión educativa eficaz y, sobre todo, legítima. Imaginar una escuela sin repetidores provoca sorpresa, incompreensión y, incluso, indignación (CRAHAY, 2003).

Repetir curso frecuentemente es el primer paso de un camino que termina (más temprano que tarde) en la deserción escolar: el alumno repetidor lejos de beneficiarse de la posibilidad de volver a cursar el mismo grado, es etiquetado como no apto para el aprendizaje por sus profesores, sus compañeros y padres lo que comporta un predecible deterioro de su autoestima. En consecuencia, el retraso se acentúa en lugar de reducirse y la motivación empieza a desvanecerse (MÚÑOZ IZQUIERDO, 1979; MERLE, 1998).

Las comparaciones internacionales de los resultados de los alumnos en las últimas ediciones de PISA (2003, 2006 y 2009) muestran que Finlandia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia e Irlanda –países que han adoptado la promoción automática– lejos de ser inferiores a los que aquellos que mantienen el criterio opuesto, son significativamente superiores (sin embargo, los países en los que la práctica de la repetición está instaurada –España, Francia, Bélgica especialmente la parte francófona– obtienen los resultados más bajos).

Una eventual (aunque poco probable) política de promoción automática o generalizada debería entenderse como una política comprometida con un trabajo más intenso y de mayor calidad para aplicar medidas adicionales que permita crear un nuevo modelo de evaluación que sirva (de verdad) para conocer el nivel de dominio de los objetivos curriculares de cada estudiante y, a partir de ahí, configurar itinerarios adaptados a sus peculiaridades que exploten su potencial de mejora.

La repetición se basa en la hegemonía del juicio de la escuela: juicio poco seguro. La escuela divide a todos de forma binaria entre el fracaso y el éxito, como si lo hiciera entre el blanco y el negro, y por mucho que lo haga a través de un procedimiento aritmético (las calificaciones) que intenta ofrecer una apariencia de precisión, los criterios de evaluación de profesores y centros han sido cuestionados por mostrar una consistencia bastante débil (BARLOW, 2003). Veamos algunos ejemplos de interferencias:

- ▶ **Efecto halo** definido por Thorndike (1920) → tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos (por ejemplo, valorar más positivamente el conjunto del trabajo escolar del alumno con buena expresión verbal, siendo ésta la conducta más conforme o atractiva).
- ▶ **Efecto Pigmalión** formulado por Rosenthal y Jacobson (1968) → tendencia a confirmar y reforzar a través de un proceso interactivo las expectativas suscitadas por la primera impresión del profesor sobre el alumno.
- ▶ Se ha demostrado que **un mismo ejercicio puede ser evaluado de forma muy diferente** por distintos profesores o incluso por el mismo profesor en distintos momentos y que la sustitución de la evaluación de los profesores por pruebas nacionales comporta resultados muy distintos en la distribución de suspensos y aprobados (GRISAY, 1986).

La escuela trabaja con una pluralidad de diferencias evidente, sin embargo continúa basándose en una dicotomía que, a su vez, se transforma en fractura social. Los alumnos proceden de medios no igualmente estimulantes, poseen capacidades diversas, se sienten más o menos atraídos o identificados con la institución, traen consigo distintos grados de conocimiento previo, tienen funcionamientos cognitivos particulares y pasan por muy diferentes momentos y circunstancias (que, sin duda, les afectan de algún modo), a pesar de todo, la escuela los evalúa a todos por igual. La retórica de la escuela gira hoy entorno al reconocimiento y atención a la diversidad (superando el objetivo de la igualdad), pero esto apenas se traduce en el funcionamiento real del centro.

Existe una tolerancia hacia las peculiaridades culturales y algunas medidas compensatorias para ayudar a los alumnos con dificultades, pero poco más. La mentalidad se mantiene, la escuela sigue fiel a su nacimiento como institución unitaria y uniformadora y su poco compromiso ante las diferencias se traduce en desigualdad.

La OCDE (1998) realizó un proyecto sobre fracaso escolar en el que podemos identificar tres grandes tipos de políticas educativas:

- ▶ *Reformas a nivel sistemático, por ejemplo las reformas curriculares realizadas en países como España o Inglaterra.*
- ▶ *Intervenciones a nivel de centros escolares, muy propias de los países anglosajones.*
- ▶ *Programas especiales para adquirir recursos adicionales o establecimiento de redes escolares con el mismo propósito, comunes en Italia o en los Países Bajos.*

El citado informe realiza siete propuestas para que sirvan de guía:

- 1) *La detección y la acción temprana son más eficaces. Cuanto antes se detecte el problema menores secuelas permanecerán.*

- 2) *Se requiere de unos recursos de apoyo amplios que incluyen políticos, profesores, padres y alumnos.*
- 3) *Es necesario combinar enfoques y alternativas de acción y evaluar su impacto. Las experiencias deben ir perfeccionándose y adaptándose a las circunstancias.*
- 4) *La participación activa y comprometida de los profesores y directores en la erradicación del problema es clave: el asesoramiento que requieren será inútil si no existe conciencia de problema, si no se sienten parte de la solución (dicho de otro modo, si continúan pensando que la responsabilidad única y última es de los propios alumnos –y últimamente también de sus familias–).*
- 5) *Se deben tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos para lo que se requiere de un sistema que contemple los apoyos individualizados, insertados en un currículo flexible y una evaluación eminentemente formativa.*
- 6) *El coste de las iniciativas para prevenir o superar el fracaso debe verse como un seguro contra gastos mayores ulteriores ya que siempre será menor que la inversión económica y social que supondría no afrontarlo.*

Las intervenciones más importantes en la lucha contra el fracaso escolar en la Unión Europea giran en torno a:

- ▶ *La **preescolarización**: una medida que no todos los países comparten ya que no coinciden en la idea de cómo influye en el desarrollo del niño.*
- ▶ *La **participación de otras instituciones y agentes externos a la escuela**: la idea de una escuela abierta, permeable, que genere y aproveche sinergias con el contexto toma fuerza. El problema es grave, se ramifica, por tanto, la solución debe ser también compleja y amplia.*
- ▶ *La **colaboración de la familia**, fundamentalmente facilitando desde la escuela su representación e implicación real. Los padres no se sienten escuchados, no se les tiene en cuenta y la comunicación no es fluida.*
- ▶ *La **dirección del centro escolar** es una pieza crucial: debe liderar desde dentro el cambio de mentalidad hacia nuevos planteamientos más comprensivos y eficientes y, a la vez, debe buscar alianzas fuera que complementen sus finalidades.*
- ▶ *La **orientación resulta una herramienta clave** (e infrautilizada debido a su definición histórica reduccionista y simple). Orientación no únicamente de carácter vocacional al finalizar la etapa obligatoria, orientación transversal a lo largo de todo el período, orientación integral para la mejora de los resultados del alumno, orientación que oriente no sólo al final sino también durante.*

En Europa preocupa el fracaso, pero en el *Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación: indicadores y puntos de referencia 2008* se esgrimen algunas iniciativas para soslayar el alcance del problema que prosigue al fracaso, el abandono escolar prematuro (por tanto son medidas centradas en la escuela secundaria y nos interesa conocerlas):

1. *La flexibilidad horaria, las clases reducidas y los planes de atención educativa individualizada.*
2. *La introducción de cursos de formación profesional con menos carga académica.*
3. *Las vías educativas alternativas para aquellos alumnos que no se sienten bien en las clases ordinarias.*
4. *Aprovechar las ofertas de la educación no formal.*
5. *Prolongar la escolarización obligatoria o el derecho universal a la educación secundaria superior.*

6. *Promocionar (prestigiar) la formación profesional: los países con un alto porcentaje de participación en la formación profesional de grado medio registran una tasa de abandono escolar menor.*
7. *Grupos flexibles y equidad: la división de los alumnos en agrupamientos por nivel dinámicos y con un nivel de exigencia similar al estándar pero empleando vías metodológicas adaptadas.*

Estas sugerencias de acción han tenido poco calado en nuestro ámbito: así pues podemos reconocer la aplicación de la número 1 (parcialmente), de la número 2 y de la número 3. La número 7, tal como se formula, no se aplica: en nuestro entorno los grupos se denominan flexibles pero no lo son, son estáticos, la adscripción a un determinado grupo es irreversible y lleva asociada una imagen social negativa si el grupo es de nivel inferior.

En función de los resultados obtenidos por el programa *Educación y Formación 2010*, basado en el método abierto de coordinación e iniciado en 2002 en el marco de la estrategia de Lisboa, el Consejo de la UE, en la reunión de los ministros de Educación del 12 de mayo de 2009, adoptó un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en ámbito de educación y formación, se trata del programa ***Educación y Formación 2020***.

Su objetivo primordial es lograr la cooperación europea como soporte al desarrollo de los sistemas educativos de los estados miembros. Este marco se vertebra a través de cuatro objetivos estratégicos:

- ①. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- ②. Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación.
- ③. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- ④. Incrementar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu empresarial.

La mejora del rendimiento del alumnado y la lucha contra el fracaso se situarían a caballo entre el segundo y tercer objetivo, para los que el Consejo ha resaltado posibles soluciones aportadas desde las instancias comunitarias para afrontar este reto:

- ②. Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación → se debe garantizar que todas las personas pueden adquirir competencias clave, desarrollando paralelamente la excelencia y atractivo de todos los niveles educativos (este último matiza es significativo, habla de todos los niveles, todos los itinerarios deben ser potencialmente atractivos, por tanto, estar debidamente diseñados y dotados). Como cuestiones más específicas se aportan:
 - *Elevar el nivel de las calificaciones básicas (alfabetismo y nociones aritméticas elementales) haciendo más atractivas las matemáticas, la ciencia y la tecnología.*
 - *Potenciar las competencias lingüísticas.*
 - *Garantizar una docencia de alta calidad: ofrecer una formación inicial al profesorado adecuada y completa, brindar la posibilidad de un desarrollo profesional continuo y hacer de la docencia una opción de carrera interesante.*
- ③. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa → parte de la necesidad de garantizar la igualdad de los resultados que produce la educación (atención al matiz sutil introducido; supone una novedad hablar de igualdad en los resultados, la igualdad de acceso ya es una meta cumplida que cabe superar). Todas las personas, con independencia de sus circunstancias circundantes, deben

adquirir y desarrollar durante su vida unas aptitudes profesionales específicas así como unas competencias clave necesarias para su ocupabilidad. Desde esta perspectiva el Consejo propone a los estados:

- *Abordar las desventajas educativas ofreciendo una educación preescolar de calidad, soporte específico y una educación inclusiva.*
- *Transformar las estructuras escolares para que todos los estudiantes completen la formación obligatoria mínima (recurriendo a la educación compensatoria o al aprendizaje personalizado si fuera preciso).*

El seguimiento de la consecución progresiva de estos objetivos comunitarios se realizará (como en la edición anterior 2010) a través de cinco indicadores o valores de referencia (han variado ligeramente):

- ▶ Porcentaje inferior al **15%** de jóvenes de quince años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.
- ▶ Porcentaje inferior al **10%** de abandono prematuro (población de 18 a 24 años graduada en ESO o no que no estudia nada).

Concretamente para el periodo 2009-2011, el Consejo ha fijado las áreas que considera prioritarias para los dos objetivos que hemos seleccionado:

②. Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación:

- *Aprendizaje de idiomas para que los ciudadanos se comuniquen en dos idiomas (además de en su lengua materna) y las personas inmigrantes tengan oportunidades para incorporar la lengua del país de acogida.*
- *Desarrollo profesional del profesorado, especialmente de los que tienen responsabilidades directivas o en tareas de orientación psicopedagógica.*
- *Actuaciones de cooperación entre estados que afecten a aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias como vías para mejorar la docencia e incrementar los niveles de alfabetización de toda la población.*

③. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa:

- *Luchar contra el abandono escolar prematuro, reforzando los planteamientos prematuros, estableciendo una cooperación más estrecha entre los sectores educativos y la formación profesional y suprimiendo los obstáculos que impiden a los que abandonan retornar al centro (en ocasiones, retenciones creadas desde el propio centro que, lógicamente, siempre se mantienen ocultas y son negadas).*
- *Reforzar la cooperación entre los estados en relación a la educación preescolar: acceso equitativo y generalizado pero sin perder calidad. Se deben superar planteamientos esencialmente asistencialistas para esta etapa vital.*
- *Atender precozmente y a través de servicios bien coordinados las necesidades singulares de los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales.*

En **España** también son muchas las medidas que se han llevado a cabo en materia de intervención aunque en opinión de algunos autores la mayoría no se ponen en práctica por falta de voluntad, aun habiendo demostrado su eficacia (CASAS 1999; MARCHESI y HERNÁNDEZ, 2000). MARCHESI (2003) en un informe sobre el fracaso escolar en España propone dieciséis directrices agrupadas en seis ámbitos:

- 1º) Centros públicos atractivos → control de la administración del proceso de admisión de alumnos, apoyo a los centros públicos para que diseñen e implementen proyectos educativos interesantes y de calidad para todos los sectores sociales.
- 2º) Prevención del fracaso escolar → refuerzo de la Educación Primaria para que se atienda de forma individualizada a los alumnos que ya manifiestan algún tipo de dificultad, estímulo a todos los sectores de la comunidad educativa de la lectura, apertura de los centros, ampliación y diversificación de las iniciativas metodológicas y organizativas para dar respuesta a todos los ritmos de aprendizaje.
- 3º) Nuevas formas de colaboración → implicación de nuevos agentes de colaboración que participen en la acción educativa (para hacerla más rica, más conectada con la realidad), incentivación a los centros para que se unan a redes de intercambio de experiencias y proyectos globales, consideración de los padres como interlocutores válidos y valiosos a los que hay que comprender y formar.
- 4º) Apoyo a los profesores → transformación de la formación inicial de los profesores de secundaria (ésta ha sido una asignatura pendiente hasta hace poco que se ha producido la sustitución del Certificado de Aptitud Pedagógica por el nuevo Máster de Profesorado de Secundaria), formación específica para que desarrollen nuevos estilos de enseñanza (superando el modelo tradicional de clase magistral), reorganización del tiempo de los profesores para que puedan atender a los alumnos desde una perspectiva más personal, enfatización de los departamentos de orientación educativa.
- 5º) Intervención extraordinaria → desarrollo de programas de intervención extraordinarios cuando las condiciones lo requieran (el diagnóstico previo es imprescindible).
- 6º) Compromiso de la sociedad → implicación de las instituciones sociales para ofrecer vías de inserción laboral o formación ocupacional para los alumnos mayores de 16 años.

Estas orientaciones, según el propio autor, no son atajos ni fórmulas mágicas para solucionar el problema: son componentes que articulados en un programa integral, coherente y estable pueden dar buenos resultados. Lo más importante (y precisamente lo que no se hace) es generar propuestas que incidan no sólo en el progreso de los alumnos sino también en la satisfacción profesional de los docentes, en el respaldo de la comunidad y en la complicidad con las familias.

FUNES (1998) más que estrategias concretas, propone elementos a tener en cuenta a nivel de perspectiva general:

- *La gestión escolar debe reconocer la diversidad escolar como un elemento estructural y positivo en si mismo.*
- *La generación de formas de aprendizaje y relación educativa que superen las visiones academicistas para tornarse más humanistas, más respetuosas con los procesos evolutivos.*

- *La consideración del centro como algo colectivo, compartido con la comunidad y con una autonomía que le confiera identidad propia.*
- *El apoyo a la función educativa y a la conversión de los profesores como protagonistas de los cambios.*
- *La implicación de la escuela en la dinamización de la comunidad: el centro se convertirá en referencia cuando forme parte del tejido socio-cultural del territorio (de otra forma será simplemente una entidad cerrada en si misma y alejada de la realidad).*
- *La facilitación de procesos de análisis y evaluación de la práctica completos y detallados que den lugar a una toma de decisiones argumentada. Sólo entendiendo qué ocurre (cómo, porqué, cuándo) se podrán construir nuevos discursos pedagógicos más valiosos y adaptados.*
 - *Son medidas que impulsan un cambio de mentalidad. La escuela debe evolucionar hacia una forma más ergonómica: todavía sigue siendo el alumno el que tiene que adaptarse a su norma en los objetivos, los métodos y los ritmos y no ella a las características del alumno. Esto provoca que un 30% de los alumnos queden fuera, no han podido acomodarse al escenario o, lo que es lo mismo, éste no ha sabido ofrecerles oportunidades válidas.*

La Ley Orgánica de Educación (LOE) es el marco legal vigente y de su articulado se desprenden un considerable número de propuestas para reducir el fracaso escolar y para disminuir (por extensión) el abandono escolar temprano. Las medidas que, seguidamente se detallan, resultan ser líneas generales que cada CC.AA. traduce e interpreta de forma concreta:

- ▶ *Prevenir las dificultades de aprendizaje desde el primer momento en que aparezcan en la Educación Primaria.*
- ▶ *Facilitar el tránsito entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria.*
- ▶ *Favorecer la adquisición de las competencias básicas.*
- ▶ *Fomentar programas de apoyo y refuerzo a todos los alumnos que lo necesitan.*
- ▶ *Organizar programas específicos de refuerzo para el alumnado que repita curso, con el fin de que supere las principales dificultades detectadas el curso anterior (esto no se suele hacer).*
- ▶ *Adelantar un año la posibilidad de cursar un Programa de Diversificación Curricular (en principio previstos para los alumnos de 15 años).*
- ▶ *Regular soluciones específicas para el alumnado que manifieste dificultades especiales de aprendizaje o de integración ordinaria en la actividad de los centros.*

La traslación a la realidad de estas propuestas resulta irregular además de muy difícil calibración; la mayoría de las CC.AA. tienen las competencias en materia de educación transferidas y, aunque la referencia está clara, las acciones concretas que deberían inspirar dichas directrices quedan diluidas (se habla de medidas de atención a la diversidad, de escuelas inclusivas, pero cuesta identificar decisiones específicas en este sentido).

MOLINA (2002) considera que algunas de las soluciones que se han venido dando al problema del fracaso escolar resultan ser únicamente mitos:

- ▶ *La creación de circuitos curriculares y organizativos paralelos (llámense aulas especiales o programas de diversificación curricular) → son un remedio enmascarado ya que el fracaso no desaparece sino que los alumnos que lo comunican al exterior son trasladados a otro espacio*

donde no existe variabilidad y, por tanto, ya no destacan. Por este procedimiento de segregación estructural, pequeñas diferencias debidas a cualquier tipo de factor se traducen en notables desigualdades.

- ▶ *La dotación a las escuelas de expertos dedicados a diagnosticar el problema y a suministrar apoyos psicopedagógicos individualizados o en pequeño grupo dentro del horario escolar → esta solución se nutre de las estadísticas de fracaso escolar de aquellos países donde esta solución se contempla y concluye que el fracaso no se reduce.*

4.2.- El caso de Cataluña.

Los últimos informes y estudios sobre el sistema educativo catalán constatan que, si bien éste goza de buena salud en términos de equidad, no es así en términos de excelencia. Los cambios y la modernización del sistema catalán se han centrado en los aspectos más cuantitativos (infraestructuras, incremento del profesorado, mejores recursos materiales), en detrimento de la mejora de la calidad de la acción educativa.

En el actual contexto socioeconómico, la necesidad de capacitar la población desde el punto de vista formativo adquiere una relevancia si cabe mayor. Las diversas manifestaciones del fracaso escolar ya señaladas (baja tasa de graduación, alto grado de abandono prematuro y bajo nivel de adquisición de las competencias básicas) pueden condicionar gravemente el acceso a la secundaria postobligatoria y a los estudios universitarios, así como al mercado laboral (que ya de por sí resulta complicado dada la actual coyuntura económica). Este hecho, sin duda, comporta consecuencias negativas para la propia persona, pero también para el conjunto de la sociedad.

En función de la distribución competencial en materia de educación, tanto la Administración central como las autonómicas llevan a cabo diferentes actuaciones para reducir el fracaso escolar. Las actuaciones previstas por el MEC se articulan en Planes, en los que se definen los objetivos a alcanzar, las medidas que se pueden implementar (a modo de recomendación), el calendario, el presupuesto asociado y la evaluación prevista. Sin embargo la competencia ejecutiva de esas directrices corresponde a las comunidades, ellas son las responsables de concretar las estrategias a adoptar, su definición y alcance concreto así como su contribución económica.

El análisis efectuado permite constatar que se emprenden múltiples iniciativas desde las instancias públicas sin embargo ateniéndonos a las últimas cifras disponibles de graduación en ESO y continuación de estudios secundarios postobligatorios, la eficacia es discutible.

A continuación se reseñan los planes impulsados desde el Ministerio de Educación con una incidencia en la lucha contra el fracaso escolar (son orientaciones de ámbito estatal, por tanto, con repercusión en Cataluña):

01. Plan de Acción 2010-2011 } sistematiza la actuación de las administraciones con competencia educativa con el objetivo final y prioritario de alcanzar el máximo éxito educativo para todos los estudiantes.

El plan recoge 11 objetivos que afectan de manera transversal al sistema educativo: aprendizaje de idiomas, política de becas y ayudas, formación profesional, profesorado...

02. Plan de soporte a la implantación de la LOE } se aprobó en 2006 y prevé la suscripción de convenios entre el Gobierno central y las administraciones autonómicas en los ámbitos que prioriza el plan: mejora del éxito académico y lucha contra el abandono escolar.
03. Plan para la reducción del abandono escolar } en noviembre de 2008 el Ministerio de Educación y Ciencia presenta en la Conferencia Sectorial de Educación este plan. El abandono escolar temprano tiene causas muy diversas y por eso su prevención y reducción exige que las administraciones educativas actúen en muy diversos frentes. El citado plan contiene una serie de medidas y recomendaciones dirigidas a abordar el problema en España. Las propuestas se articulan en torno a cuatro ejes de actuación: las administraciones educativas, los centros educativos, las familias y los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin haber obtenido el título de Graduado en ESO. El objetivo último del plan es reducir el abandono a la mitad en 2012. Para el año 2009, el Ministerio de Educación decidió invertir 121 millones de euros.
04. Plan PROA } engloba programas de refuerzo, orientación y soporte destinados a aquellos alumnos que presentan dificultades. Su finalidad fundamental es abordar las necesidades específicas asociadas a determinados entornos socioculturales del alumnado mediante tres programas de soporte a los centros educativos: el programa de acompañamiento escolar en primaria, el programa de acompañamiento escolar en secundaria y el programa de soporte y refuerzo en la ESO. El macro Plan de Acción 2010-2011 refuerza los PROA ampliando su ámbito de aplicación a 3º y 4º de primaria (con la intención de avanzar el momento de detección de los problemas de aprendizaje) e incluyendo a los centros privados concertados. En Cataluña los PROA se han acabado convirtiendo en clases de repaso (a la antigua usanza) que se hacen en la escuela pero fuera del horario lectivo.
05. Otros programas de cooperación territorial que inciden en aspectos relevantes para el rendimiento del alumnado }
 - **Programa Educa3** destinado a mejorar y ampliar la oferta de educación infantil de primer ciclo (de 0 a 3 años).
 - **Programa para la consolidación de las competencias básicas** como elemento esencial del currículum.
 - **Programa de fomento de la lectura y la mejora de las bibliotecas escolares.**
 - **Programa de profundización de conocimientos** dirigido a alumnos con altas capacidades.
 - Suscripción con carácter experimental de **contratos programa con los centros** para incrementar el éxito escolar (promoviendo la motivación interna y la autonomía).
 - **Programa Escuela 2.0** que pretende una modernización del sistema educativo.

Paralelamente al lanzamiento de estas propuestas a nivel estatal, las comunidades autónomas por iniciativa propia también llevan a cabo una batería de actuaciones inspiradas en las planificadas estatales, aunque basadas en una interpretación particular. En Cataluña destaca el *Pacte Nacional per a l'Educació*, aprobado en 2006, que contiene (entre otras) una serie de actuaciones para mejorar el rendimiento de los alumnos, algunas de las cuales han sido recogidas en la propia *Llei 12/2009 d'Educació* (LEC).

Repasaremos las medidas adoptadas por la administración catalana:

- A) **Medidas destinadas al sistema educativo:** respecto a las **intervenciones estructurales** la LEC prevé una serie de elementos del sistema que pueden tener una especial contribución a la mejora de los resultados. Éstos son:
1. **Los proyectos de innovación pedagógica y curricular:** están previstos en el artículo 84 de la LEC. Entre sus objetivos está el de estimular la capacidad de aprendizaje y el éxito escolar mediante proyectos innovadores que pueden referirse a un centro o a varios en conexión y pueden comportar vinculaciones con la universidad, con sectores económicos o con otras organizaciones.
 2. **Los servicios educativos de soporte:** son equipos multiprofesionales de tres tipos:
 - Servicios educativos de zona que prestan soporte a los centros educativos de una zona delimitada → *Centres de Recursos Pedagògics –CRP–*, *Equips d'Assessorament i Orientació psicopedagògica –EAP–* y los *Equips d'assessorament en llengua i cohesió social –ELIC–*.
 - Servicios educativos específicos que prestan asesoramiento a un territorio escolar amplio → *Centres de recursos educatius per a deficients auditius –CREDA–* y *Centres de recursos educatius per a deficients visuals –CREDV–*.
 - *Camps d'Aprenentatge –CdA–* son una red de servicios situados en contextos singulares que dan soporte al profesorado para que el alumnado adquiera los objetivos de aprendizaje relacionados con el estudio del medio a partir de proyectos que se desarrollan mediante estancias en el campo.
 3. **La autonomía de los centros:** la LEC establece que la máxima expresión de la autonomía de los centros se concreta en su proyecto educativo, regulado en el artículo 91. En su definición se deben tener muy en cuenta las necesidades educativas del alumnado así como las características sociales y culturales del contexto en el que se inscribe el centro (artículo 91.3).
 4. **La evaluación de los resultados:** del alumnado y también del propio sistema es otra medida estructural que cobra especial fuerza. La LEC dedica el título XI a este aspecto; afirma que una de las finalidades de la evaluación es contribuir a la mejora de la calidad, la eficiencia y la equidad del sistema (artículo 182.2.a). Para desplegar esta actividad la LEC crea la *Agència d'Avaluació i Propectiva de l'Educació* que sustituirá al actual *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*.

La LEC apuesta por la autonomía de los centros como instrumento que, según la exposición de motivos de la misma norma, debe permitir a los centros adecuar su acción a las necesidades específicas promoviendo la inclusión. El 2º eje vertebrador de la LEC, aunque totalmente complementario a la promoción de la autonomía, es el fortalecimiento de los equipos directivos a los que se les otorga más competencias y responsabilidades aunque, simultáneamente, se incrementa y sistematiza la evaluación de su gestión.

La LEC también insiste en la organización de iniciativas encaminadas a "abrir" el sistema educativo a la sociedad: comunidades de aprendizaje, *aules obertes*, escuelas de padres, *Plans Educatius d'Entorn*, etc.

Las **intervenciones inclusivas** pretenden reducir la segregación interescolar. Tanto la LOE como la LEC establecen mecanismos para garantizar la escolarización equilibrada del alumnado en todos los centros (relativas a las condiciones de adscripción de los alumnos en función de las demandas realizadas por las familias). Otro gran paquete de medidas encaras a disminuir la segregación interescolar son las dotaciones adicionales que reciben algunos centros para garantizar una escolarización adecuada y de calidad. El artículo 48.5 de la LEC prevé recursos adicionales para los centros que hayan firmado un acuerdo de corresponsabilidad en función de las características socioeconómicas de la zona y la tipología de familias que atiende el centro.

El principio de escuela inclusiva que contiene la LEC contiene medidas que combaten también la segregación intraescolar: el plan de acción catalán "*Aprendre junts per viure junts (2008-2015)*" prevé recursos personales especializados de soporte para afrontar la diversidad (entre los que destacan las unidades de soporte a la educación especial, USEE). Este plan afirma que la inclusión implica evitar dejar fuera de la vida escolar a cualquier alumno: no se trata de incorporar a los excluidos, sino de construir un sistema capaz de dar respuesta a las necesidades de cada grupo desde planteamientos heterogéneos (esta idea es muy positiva y tiene mucho potencial, sin embargo, no ha calado en los centros).

El principio de escuela inclusiva también se refleja en el artículo 81 que establece los elementos que deben prevalecer a la hora de decidir la organización de los centros para la atención de los alumnos con necesidades educativas. Se prevé, con carácter previo a la escolarización, la evaluación de sus necesidades, la elaboración de un plan individualizado y el asesoramiento a cada familia. Sólo después de la evaluación y de realizar un análisis de los recursos disponibles, se determina la escolarización en un centro ordinario o de educación especial.

A nivel estructural también cabe mencionar el *Pla de millora de la secundària* previsto en el *Pla de Govern 2007-2010*. Este plan concibe que el centro decida de forma más directa su funcionamiento ordinario y garantiza los recursos necesarios para desplegar los respectivos proyectos. La idea es que el centro genere cambios desde dentro (en función de su realidad) que den respuesta a las necesidades del alumnado que recibe. Se comenzó a aplicar el curso 2006-2007 y en él participaron 300 institutos públicos. Éstos elaboraron un proyecto de mejora por un periodo de tres años totalmente acorde con sus particularidades y rasgos contando el seguimiento y el soporte del *Departament*. Los objetivos genéricos de estos planes de mejora son incrementar el número de graduados en ESO, mejorar el rendimiento general del alumnado e incrementar la autoconfianza de los equipos docentes. Este plan se impulsa en cumplimiento de las recomendaciones del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* para combatir el fracaso escolar.

B) Medidas destinadas al alumnado: podemos clasificarlas en cuatro grupos.

1. Medidas compensatorias de desfases académicos. En este grupo cobra especial importancia la detección precoz de las necesidades educativas especiales que

pueden comportar desajustes académicos. La LEC prevé esta detección ya desde educación infantil. Se establece también como herramienta clave para analizar, comprender y guiar esos desajustes la orientación educativa.

La LEC en el artículo 81.3 distingue dos tipos de necesidades educativas: por una parte están las "especiales" por motivo de discapacidad, trastornos graves de personalidad o de conducta y enfermedades degenerativas graves y, por otro, las "específicas" derivadas de la incorporación tardía al sistema o derivadas de situaciones socioeconómicas especialmente desfavorecidas.

La normativa catalana define, en un primer nivel, las adaptaciones de la programación general a las características de todo el alumnado, en segundo lugar, los programas de diversificación curricular (adaptados a un sector de alumnos, aquellos que presentan dificultades) y, en tercer y último lugar, los planes individualizados (suponen una adaptación de carácter estrictamente personalizada).

El artículo 6 de la Orden EDU/295/2008 por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la ESO, prevé una serie de medidas que se aplican únicamente cuando las estrategias ordinarias no han surtido efecto: como ejemplo principal hallamos los programas de diversificación curricular que comportan una organización de contenidos y de materias del currículum diferente a la establecida con carácter general y una metodología singular. El artículo 59.6 de la LEC establece que los PDC en la ESO deben estar especialmente orientados a la consecución del GESO y que pueden incluir actividades regulares fuera del centro, con la colaboración si es conveniente, de las administraciones locales o entidades de reputación consolidada en el campo de la educación social.

2. Medidas compensatorias de las desigualdades socioeconómicas: se refieren a las becas y ayudas concedidas por la administración. En Cataluña destacan el programa para la reutilización de los libros de texto, la ayuda individual para desplazamiento, la ayuda para adquisición de texto y material didáctico. También existen becas para fomentar la continuidad en los estudios de secundaria postobligatoria: desde 2009 se convocan becas de buen rendimiento para los alumnos de 4º de ESO que obtengan una media superior a 8.
3. Medidas específicas para el alumnado inmigrante: que se subdividen en tres categorías:
 - Orientación y acogida en el ámbito escolar → las aulas de acogida o los ya extintos *Espais de Benvinguda Escolar –EBE–*.
 - Enseñanza de la lengua vehicular de forma integrada, ya sea en el aula ordinaria o en las específicas.
 - Adaptaciones curriculares.
4. Programas alternativos para el alumnado que no finaliza la ESO. Estamos hablando de los *Programes de Qualificació Professional* (PQPI). La oferta en Cataluña de estos programas todavía resulta insuficiente (muchos alumnos quedan fuera). La oferta debería aumentar hasta lograr que todos los institutos públicos los pudieran ofrecer de manera ordinaria. Estos programas se dirigen a alumnado de más de 16 años que no ha obtenido el GESO y tienen por objetivo que los alumnos asuman las competencias profesionales propias de una cualificación profesional de nivel 1 (según la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales previsto por la Ley Orgánica 5/2002).

- C) Medidas destinadas al profesorado: en relación a la **formación inicial**, se debe tener en cuenta que a partir de la implicación del espacio europeo de educación superior, la determinación concreta de los planes de estudio de las titulaciones universitarias que capacitan para el ejercicio de la docencia corresponde en última

instancia a las universidades, hecho que puede considerarse como una tentadora oportunidad para modificar y adaptar los contenidos. En este sentido, destaca el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que imparten nueve universidades catalanas.

En Cataluña, la **formación continua** del profesorado se articula en el *Pla marc de formació permanent* (2005-2010), que precisa de planes anuales que lo articulen. Se hace especial énfasis en la organización de cursos relacionados con la atención de alumnado de origen inmigrado y la atención a la diversidad cultural que comporta.

En cuanto al material docente específico y al uso de las nuevas tecnologías, destaca el material destinado a la atención del alumnado de reciente incorporación así como la implantación del *Projecte EduCAT1x1* (en el marco del proyecto estatal Escuela 2.0) que ha supuesto el desarrollo de las aulas digitales (pizarras digitales, ordenadores portátiles para profesorado y alumnado). Sobre este proyecto que implica una revolución en la metodología docente ya existen algunas primeras valoraciones: se deben mejorar las infraestructuras de red, el funcionamiento de los servicios de telecomunicaciones y la formación del profesorado (incluyendo la parte de sensibilización).

En el ya aludido Plan para la reducción del abandono escolar se incluye una relación de acciones específicas contra el abandono por parte de cada CC.AA. A continuación se especifican las medidas que toma Cataluña (medidas que resultan de la cofinanciación entre el MEC y la Generalitat de Cataluña y que se centran en la ESO):

I.- Actuaciones orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema:

- **Técnico de integración social (TIS)** es una figura profesional destinada al desarrollo de actividades de seguimiento del alumnado y las familias. Son agentes educativos que colaboran en el desarrollo de las habilidades sociales y de autonomía personal del alumnado junto con el tutor/a y las familias. Su participación tiene lugar en los casos de absentismo escolar y con los alumnos en situación de riesgo social.
- **Proyectos singulares** en el marco de las aulas abiertas. Consisten en estrategias metodológicas y organizativas diferentes del aula ordinaria destinadas al alumnado de 3º o 4º de ESO, por tanto, se puede considerar una modalidad de los programas de diversificación curricular regulados en el artículo 13 del RD 1631/2006 y en el artículo 14 del RD 143/2007. El alumnado atendido en estos proyectos singulares se caracteriza por presentar deficiencias significativas en sus aprendizajes, bajos niveles de autoestima, desmotivación por la actividad escolar e inadaptación al medio escolar que puede comportar absentismo. Se trata de actuaciones que generan entornos escolares en los que prevalecen planteamientos más globales y actividades más funcionales que mantienen la motivación del alumnado para la consecución de las competencias básicas.

La organización horaria suele ajustarse a la conveniencia del grupo natural evitando así que en las sesiones de clase de las materias instrumentales se concentre un número excesivo de alumnos. En general, se contemplan tres tipos de actividades: formación básica, formación práctica (realización de actividades manipulativas o de taller) y formación personal (dinámicas de grupos, trabajo en valores, competencias y habilidades sociales, orientación escolar y laboral).

- **Unidades de Escorialización Compartida (UEC).** Consisten en un recurso destinado a garantizar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de una inadaptación extrema al medio escolar ordinario. Se considera que excepcionalmente algunos de estos alumnos podrán seguir parte de las enseñanzas correspondientes a esta etapa en estas unidades (en realidad los alumnos pasan todo el horario lectivo en dichas unidades).

Las UEC posibilitan seguir la etapa de ESO en un grupo reducido, de acuerdo con las correspondientes adaptaciones aprobadas. Las actividades impartidas tienen como referente último las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa ajustados a las características y conocimientos del alumnado. El diseño pedagógico que desarrollan tienen preferentemente un carácter globalizador y de aplicación práctica: además tienen en cuenta la promoción de las habilidades que faciliten la inserción social y laboral.

II.- Actuaciones de segunda oportunidad:

- **Tutoría de orientación académica y laboral:** se ubicará en centros educativos con un significativo abandono escolar prematuro y tiene como función aportar una visión más amplia a los tutores sobre este fenómeno así como orientar el proyecto profesional de los exalumnos entre 16 y 24 años teniendo en cuenta las ofertas que actualmente ofrece el sistema educativo. Esta medida se desarrolla de forma coordinada con la administración local y con los otros agentes sociales del territorio que trabajan en la formación/orientación de la población diana.

Los factores clave de estas intervenciones son: énfasis en el desarrollo global del individuo, entorno de orientación seguro y motivador, programa basado más en las necesidades que en el tiempo, creación de itinerarios personalizados y actuaciones de acompañamiento a la orientación y escolarización de 2ª oportunidad.

Hasta ahora se han expuesto las acciones concretas que se están aplicando con vistas a reducir el fracaso escolar, sin embargo, aunque el repertorio es considerablemente amplio, el problema persiste. Por eso también siguen siendo habituales los informes que, partiendo del actual diagnóstico negativo de resultados del sistema educativo, ofrecen pautas y recomendaciones para avanzar. Seguidamente se exponen las consideraciones realizadas por parte de dos instancias:

- Informe de la Junta Central de Directores de Secundaria, 2011 –en prensa– (órgano que representa a los directores de institutos públicos de Cataluña). Proponen un decálogo:
 1. **Enseñar lo básico, reducir el currículum.** Las más de 10 asignaturas no garantizan que sepan más. Muchos docentes consideran que “picotear” y repetir contenidos distrae de lo que es básico (otra cosa es que la escuela debería aclarar qué es lo esencial). Los directores proponen revisar los currículos y centrarlos en aquello que es básico para asegurar los niveles más bajos del aprendizaje de la lectura, la estructura, el cálculo y el razonamiento matemático. Según las pruebas diagnósticas realizadas en Primaria, cerca de un 30% de los alumnos no alcanza el nivel mínimo para acceder a la ESO.
 2. **Jornada intensiva para aprender más,** esta es una propuesta que ahonda en la idea de que la cantidad no hace la calidad. Consideran que el elevado número de horas lectivas semanales fomenta la baja productividad y abogan por repensar el horario. Los alumnos rendirían más si las clases se concentrasen en el horario de mañana –hasta las 15h–; por la tarde se recomiendan clases de refuerzo y actividades extraordinarias. Según los directores el *Departament* debería garantizar clases de refuerzo por la tarde, fuera del horario lectivo e

incluso extenderlas más allá del final del curso para aquellos alumnos con dificultades. De nuevo volvemos al sistema de más de lo mismo más veces.

- 3. Implicación de los padres y convivencia.** Los directores señalan la importancia de mantener un buen clima de clase y luchar contra la creciente disrupción en las aulas como vía para contribuir a la mejora del rendimiento. En ese aspecto, consideran que los padres deberían responsabilizarse de los actos de sus hijos (ideas para conseguirlo: crear un sistema informático que recoja las incidencias de los alumnos con acceso para padres, poder expulsar a los alumnos sin necesidad de incoar expediente disciplinario y/o derivar a Servicios Sociales o incluso denunciar ante la Fiscalía a las familias que actúen con dejadez en relación a la escolarización de sus hijos). Este despropósito concluye proponiendo que, en caso que un alumno sea expulsado definitivamente de un centro, sea la familia quien se encargue de buscar un instituto alternativo.
- 4. Limitar el número de repetidores.** Repetir curso carece de un efecto beneficioso significativo para el alumno, apunta el informe, sobre todo cuando los repetidores no están penalizados socialmente. Mezclar alumnos "difíciles" con un número elevado de repetidores en 1º de ESO provoca que todo el conjunto de la clase entre en una dinámica de peores resultados. Para que los que suspenden no influyan en el resto de los alumnos, los directores recomiendan limitar la cifra de repetidores al 10% por curso, aunque en 1º debería ser inferior. También proponen considerar los años de repetición en primaria para decidir si pasa de curso en secundaria. De todos modos, consideran que un alumno que no vaya bien debería repetir algún curso entre 1º y 3º.
- 5. Detección precoz de las dificultades.** Los directores estiman demasiado elevado el número de alumnos que llegan a 1º de ESO a los cuales se les detecta un problema que había pasado desapercibido en la etapa precedente. Se deberían incrementar los recursos de los EAP y que una parte de ellos trabaje directamente en los centros. De nuevo aparece la tendencia a etiquetar y filtrar como vía para controlar la diversidad (que genera retenciones múltiples).
- 6. Crear grupos y separar a los rezagados.** Los directores creen que demasiada diferencia entre los alumnos de la clase sencillamente no es asumible (lógicamente con el sistema convencional, no), el profesor no lo puede gestionar y no es aceptable para el conjunto de los alumnos. El informe propone separar a los alumnos con mayores retrasos y atenderlos en una ratio reducida para que se pongan al día (para ello, consecuentemente, es necesario aumentar la dotación de profesorado).
- 7. Diversificación en 4º de ESO.** Se trata de un curso clave y, a juicio de la Junta, debería tener dos direcciones: una que conduzca a la FP y otra hacia el Bachillerato (se trata de una propuesta ya sugerida por el propio MEC que coincide con la posición del *Departament d'Ensenyament* y que recuerda a tiempos pasados). La tercera vía sería la de los alumnos con escasas opciones de acceder al GESO; estos deberían encaminarse a los PQPI.
- 8. Más becas para los buenos estudiantes.** El informe lamenta que la política de becas y subvenciones a las familias en las etapas obligatorias no tengan en cuenta, en general, los resultados de los alumnos. Es necesario introducir mecanismos para incentivar o penalizar a los alumnos en función de su trayectoria académica (aunque la renta familiar debe seguir considerándose un parámetro clave) –"no es razonable que se beque de la misma manera a un alumno que repite que a otro que obtiene excelentes"–. Consideran que no se debe restar dinero a los repetidores, sino que el que saca buenas notas reciba un incentivo.

- 9. Más recursos y apoyo externo.** Difícilmente el sistema mejorará si los recursos destinados a la educación en función de sus alumnos y sus necesidades no crecen en consecuencia. Se apunta la importancia de mantener una dotación suficiente (aunque el contexto de crisis y de recorte del presupuesto de la Generalitat hace poco probables los aumentos). En el capítulo de apoyos externos, abogan por mantener la dotación para las aulas de acogida, de los técnicos de integración social y de las unidades de atención a la educación especial.
- 10. Influencia de la crisis y el marco social.** Estiman que el escenario social actual ha contribuido a configurar los hábitos y actitud frente al estudio de los alumnos –“*existe una tendencia social general hacia la permisividad respecto a nuestros jóvenes*”–. Muchas familias se ven incapaces de cambiar la conducta de sus hijos y ahí la escuela tiene poco margen. Paradójicamente consideran que se producirá un incipiente cambio de comportamiento en los jóvenes respecto a la importancia de esforzarse y aprender por el efecto de la crisis: la recesión ha dejado más claro que nunca que la formación sirve de antídoto contra la precariedad.

Las propuestas de la Junta desconsideran por completo que la desafección que los alumnos que obtienen resultados más bajos sienten hacia el sistema pudiera tener alguna razón de ser en la misma institución, no barajan esa causa (ni como secundaria), sencillamente no lo toman en cuenta y elaboran unas iniciativas que (pueden) aumentar más el fracaso (difícilmente reducirlo). Más allá de que dichas ideas se conviertan en realidad (el informe fue encargado por el propio *Departament* quien debe valorar ahora la viabilidad de sus proposiciones), su sentido global demuestra algo muy significativo: la mentalidad de los profesionales que dirigen la vida de los centros. Los argumentos que contiene el informe dejan entrever la percepción que se tiene en los centros sobre los alumnos que fracasan: la responsabilidad es de los alumnos y la solución pasa por acometer acciones de tipo reprobatorio y segregador.

- Informe sobre *Risc de fracàs escolar a Catalunya* del CTESC (Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya - Barcelona, 2011). Las propuestas de actuación referidas surgen de una investigación cualitativa realizada a informantes clave.
 - 1. Alcanzar un consenso político y social** que conduzca a la identificación de las directrices educativas básicas a medio y largo plazo. Esta reflexión compartida se debería realizar sobre la base de criterios pedagógicos y sociales para evitar cualquier tipo de instrumentalización política.
 - 2. Mejorar los recursos.** Incidir en la dotación de los recursos socioeducativos, tanto humanos como materiales, es clave para reducir los niveles actuales de fracaso escolar, particularmente a través de mejoras relacionadas con el personal especializado, las infraestructuras, la atención individualizada y la distribución de los recursos en función del riesgo.
 - 3. Intervenir sobre las condiciones socioeconómicas y familiares.** Se recomienda reforzar las políticas sociales y económicas que se dirigen al territorio y a las familias para equilibrar las condiciones ambientales (bienestar material y cultural de las familias, calidad de vida en los barrios, etc.) en las que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje (el clima del centro también tiene que ver con el clima de la comunidad).
 - 4. Adecuar la formación del profesorado e introducir políticas de estímulo.** Resultaría estratégico invertir en formación centrada en la adquisición de

competencias psicosociales, la innovación didáctica y la socialización en las TIC. Asimismo se considera relevante introducir incentivos que reconozcan el valor y la proactividad de algunos profesores (y por extensión de algunos centros con experiencias catalogadas de buenas prácticas que sí consiguen éxito académico para la mayoría).

5. **Flexibilizar los itinerarios educativos.** Se recomienda diversificar los itinerarios al final de la ESO para favorecer la promoción escolar y crear pasarelas entre distintas opciones formativas para facilitar la continuidad educativa (aumentar la versatilidad de los itinerarios alentaría la posibilidad de adaptación a cada caso).
6. **Fijar las competencias básicas.** Sobrecargar el currículo no da buenos resultados, en cambio, hacer un esfuerzo para concretar cuáles son las CB para poder convertirse en una persona adulta funcional, prosocial y autónoma facilitaría la concreción de una mínima y operativa meta común al finalizar la etapa obligatoria.
7. **Fomentar la autonomía de los centros a través de la profesionalización de la función directiva.** La Administración educativa debería permitir que la gestión y la coordinación educativa en los centros fuera compartida entre personas y órganos colectivos en el marco de unas direcciones con más liderazgo pedagógico (las direcciones deberían ser referentes pedagógicos, más que gestores –o al menos, no únicamente gestores–).
8. **Crear y consolidar un sistema estable de evaluación de resultados** para conocer las lógicas del riesgo del fracaso y establecer, en consecuencia, líneas de actuación firmes, razonadas y vinculantes.
9. **Actuar en las primeras fases del riesgo de fracaso** para prevenir la evolución y cronificación del problema en situaciones más complicadas.

A modo de recapitulación podríamos comentar que, efectivamente, se están llevando a cabo (total o parcialmente) múltiples estrategias, sin embargo dichas acciones así como las propuestas de mejora apuntadas, tienen en común una cierta dispersión (incluso se detectan contradicciones entre la teoría y la práctica –por ejemplo, la LEC proclama las virtudes de la escuela inclusiva pero los centros siguen insistiendo en los agrupamientos paralelos–). Cada estamento formula propuestas desde una visión particular, teniendo en cuenta unos interlocutores concretos y no existe una visión compartida: rica y ambiciosa.

Seguramente los correctivos y estrategias que se están aplicando no son en si mismos eficaces o ineficaces, resultan ser una cosa u otra enmarcados en un contexto determinado y aplicados según una determinada sensibilidad: la tutoría individual es un excelente recurso ordinario que apenas se utiliza (aunque se contempla en el horario de alumnos y profesores), la orientación está relegada a 4º de ESO y se centra en la carrera profesional, los agrupamientos se denominan flexibles pero son inflexibles y acarrear una imagen social de capacidad o incapacidad de alto impacto... Algunos centros explotan el potencial de la tutoría individual u organizan agrupamientos dinámicos donde prima el trabajo cooperativo y donde la heterogeneidad entraña una riqueza aprovechable desde fórmulas didácticas no competitivas, luego entonces, la misma medida se puede orientar de distinta forma en función del valor que se le quiera conceder. Esta evidencia podría explicar que, a pesar de los esfuerzos a la hora de pensar actuaciones, la situación no mejora.

Apenas encontramos medidas y propuestas de futuro que tengan que ver con el abordaje de los aspectos emocionales de los alumnos, que supongan una ampliación de sus expectativas para infundirles fuerza y herramientas para tener éxito. La evaluación de las necesidades del alumnado que no avanza debería contemplar las características personales, la situación sociofamiliar, el contexto juvenil y las estrategias didácticas y organizativas del centro, puesto que todos estos aspectos (también el último) tienen un peso específico en el aprovechamiento escolar.

La carencia de una mentalidad decidida y definida que comprenda los mecanismos que esconde el fracaso y crea efectivamente que la situación puede enmendarse, provoca el estancamiento actual. No hay tiempo para reflexionar y debatir, no hay ocasión para estudiar los datos del fenómeno y no hay voluntad de diálogo, de autocrítica, de compromiso. Se aborda el problema desde la superficie de la práctica escolar, desde la urgencia: se aplican remedios desligados de un planteamiento global, de una filosofía de acción clara y consistente que parta de un análisis global, realista y arriesgado. Sin ese análisis comprensivo más holístico, el diagnóstico es limitado y las soluciones insuficientes y desenfocadas.

Como último punto a comentar cabría recabar en un detalle: las medidas habitualmente tienden a mirar a los alumnos más vulnerables, a los rezagados que comunican un desajuste: ahora bien, las bajas tasas de graduación no afectan únicamente a ese sector (que representa una proporción limitada). El calado del fracaso va mucho más allá y hay alumnos con buen nivel de socialización o que pasan desapercibidos que tampoco consiguen alcanzar los mínimos establecidos. Así pues, las intervenciones deberían diseñarse en clave más genérica, la transformación se intuye más profunda.

4.3.- Una nueva mirada.

La ETEFIL² nos muestra información sobre la edad de abandono del sistema educativo. Una de sus muestras la forman los casos de abandono que se producen en la ESO antes de completar este ciclo. La definición de la muestra se refiere a chicas y chicos que salen del sistema durante el curso 2000-2001 sin haber completado los estudios de secundaria obligatoria.

Las salidas del sistema educativo entre quienes abandonan antes de terminar la ESO se acumulan en el 2º ciclo. Sólo un 8,7% de los abandonos ocurren en segundo curso o antes (los de 1º son prácticamente residuales). Es en 3º (35,6%) y, sobre todo en 4º (55,7%) cuando más abandonan. No obstante, la cifra más alarmante la encontramos en el porcentaje de chicos y chicas que abandonan antes de la edad legal: concretamente un 14,8%.

La cifra en cuestión nos induce a comprobar que el proceso conducente a la fractura final entre titulados y no titulados, permanencia y abandono, éxito y fracaso, se descompone en el tiempo en una secuencia de obstáculos y déficits menores. Lo que al final se registra como fracaso o abandono acumulado, viene precedido por una serie de fracturas anteriores, definitivas o provisionales, a las cuales cada cuál elige qué significación dar en el diagnóstico del caso. Lo que no existe (y ahí radica un

² Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (INE, MEC, MTAS y el Fondo Social Europeo).

error nuclear en el abordaje firme del fracaso) es un consenso, una asunción corresponsable de "culpas".

Las medidas adoptadas en Cataluña se están afianzando, además la administración es progresivamente más consciente y sensible a la necesidad de mantenerlas (y, en general, a intentar un aumento del gasto educativo) y se observa una potenciación de los estudios de formación profesional: estos puntos fuertes cabe admitirlos, sin embargo también hay otras consecuencias menos favorables.

MARTÍNEZ (2005) señala los siguientes efectos:

a.- En la escuela única comprensiva, se está generando una doble red de escolarización (paradójicamente). La administración regula las medidas más excepcionales tratando de evitar la proliferación incontrolada de las mismas, sin embargo, cada vez se agotan antes los circuitos ordinarios. De manera velada y silenciosa la inadecuada interpretación de las estrategias está contribuyendo a crear una doble escolarización, por un lado el alumnado que "va bien" y responde a los parámetros estándar y, por otra, el que "no encaja", "no quiere estudiar", "no pone de su parte", etc... Para esta segunda categoría de alumnos se buscan caminos paralelos y devaluados que, en la práctica, son vías sin retorno que no contrarrestan las auténticas razones del fracaso. Este proceso de segregación (por acción, si al alumno se le ubica en otro espacio, o por omisión si sencillamente no se le hace caso, permanece sin más en el sistema hasta alcanzar la edad o hasta que se acabe cansando del todo) tiene lugar de forma más llamativa a medida que ascendemos hacia los niveles educativos más altos. El modelo tradicional en el que todavía se ancla nuestro sistema educativo actúa de criba, de forma que, cada curso selecciona y etiqueta a los mejores (al mismo tiempo que la exigencia aumenta y, por tanto, la distancia se hace paulatinamente más insalvable entre unos y otros).

La institución no sabe ni tiene deseos reales de tratar al grupo de los alumnos que no avanzan (llamados eufemísticamente vulnerables, especiales o diferentes) por eso comienzan a identificarlos (etiquetarlos) de manera cada vez más temprana y categórica para, de este modo, justificar la derivación que anhelan. Resulta un hecho extendido más de lo que cabría esperar, la presencia en los lenguajes coloquiales de etiquetas como "es de aula oberta", "es de PQPI". Estos mecanismos de atribución de expectativas (negativas y pobres) comportan que el alumno poco a poco va perdiendo su identidad, su capacidad de control, su ganas de intentar algo nuevo (¿para qué si su aspiración natural y previsible como adolescente de recibir una atención respetuosa, contextualizada, integral, centrada en su caso y dentro del grupo/espacio ordinario queda lejos?).

b.- Las medidas de respuesta a la diversidad corren el riesgo de ser utilizadas como sistema de drenaje (VELÁZ DE MEDRANO, 2004). Cuando en los centros no se buscan soluciones preventivas, genéricas y que emanen del proyecto educativo, lo que ocurre es que aumenta el número de alumnos etiquetados como con dificultades así como su derivación a alternativas especiales cuya conveniencia se justifica debidamente aduciendo que dispondrán de apoyo y profesionales especializados. Si el centro tiene dispositivos de atención singular, éstos siempre están al completo (y con lista de espera): sin embargo, si el centro está organizado pensando en todos los alumnos (incluyendo a los que les cuesta), el tratamiento de las barreras de

aprendizaje lo absorbe el funcionamiento ordinario, la particularidad se asume y se afronta.

La LEC permite una configuración de los centros francamente versátil, sin embargo la potencialidad (sin descubrir) de lo ordinario (organizativo y pedagógico) no está valorada (ni contemplada).

c.- Persiste en algunos profesionales una equivocada y reduccionista comprensión de lo que es el tratamiento a la diversidad. Ciertas coincidencias que llegaron de la mano de la LOGSE han determinado esta situación:

- *se incorpora el discurso de la diversidad al unísono que el del alumnado con NEE,*
- *la dotación de aulas y profesionales de apoyo se dirige inicial y exclusivamente a la educación segregada,*
- *la realización del abanico de adaptaciones curriculares queda sólo a cargo del profesorado especialista (en Cataluña existe el denominado "professor de diversitat", el resto no lo son...) y*
- *la atención y seguimiento de las medidas especiales recae también en el tipo de profesorado especificado en el punto anterior, el alumnado no es compartido.*

Se entendió que el tratamiento a la diversidad era asunto del alumnado con necesidades especiales y, por ende, algo reservado al profesorado con perfil de educación especial (psicopedagogo, maestro de pedagogía terapéutica, tutor del *Aula Oberta*, tutor del *Aula d'Acollida*...). Así pues, los niveles de concreción curricular competían al profesorado especialista en las diversas áreas disciplinares que atiende al alumnado que SIGUE el ritmo.

Los centros reclaman dotaciones adicionales para crear medidas extraordinarias cuando las medidas ordinarias no se aplican en toda su extensión. Esta mentalidad perdura, el cambio (incipiente en algunas experiencias pioneras y revolucionarias por hacer algo nuevo contando con las estructuras de siempre) dista todavía de ser aún una realidad generalizada a pesar de que, en los últimos años, la categoría de NEE se haya ampliado considerablemente designando ahora al alumnado con dificultades significativas de aprendizaje ya sea por discapacidades, situaciones carenciales socio familiares o desmotivación e inadaptación al medio escolar.

Atención a la diversidad no hace referencia a un determinado colectivo, sino a todos los alumnos y alumnas escolarizados en cada clase y eso comporta que la respuesta debiera proyectarse desde el mismo proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum común (contando con todos los profesores). Desafortunadamente las medidas extraordinarias son la vía de escape para deshacerse del alumnado que manifiesta dificultades. Sobre ese sector de alumnos planea una idea preconcebida sobre su incapacidad para aprender y mejorar que bloquea las posibilidades de evolución de una forma notable.

Por último, una obviedad (o no): la diversidad es consustancial a la escuela (y no sólo a los alumnos, aunque ahora es lo que nos ocupa) y por tanto no se puede manipular ni elegir.

Algunas pautas o condiciones que harían posible el cambio:

- Recuperar la credibilidad en la capacidad, la responsabilidad y el poder de la escuela en la sociedad actual (TEZANOS, 2001; BARREIRO y TERRÓN, 2005). Cabe revisar el modelo tradicional de escuela aún vigente basado en homogeneización, en la transmisión oral, la memorización escrita del conocimiento académico, en los méritos conseguidos individualmente y en la evaluación de la cantidad de conocimiento retenido y plasmado en los exámenes.

Tradicionalmente la escuela tenía dos funciones: una expresa –la de formación de todos los alumnos– y otra inconfesada –la de seleccionar a los mejores a través de diversos filtros– (MARCHESI, 2004). La escuela del siglo XXI debe abandonar la función oculta y asumir otras nuevas: función de socialización (la vida en el centro como ejemplo de democracia a través de la participación), función formativa (combinar conocimientos disciplinares con educación en valores cívicos, habilidades comunicativas y sociales, cuidar la autoestima y el bienestar emocional), función acreditadora y función transformadora (la educación como base de una sociedad más democrática en la que los ciudadanos logren que los derechos reconocidos puedan ir convirtiéndose en hechos).

Detengámonos en la función acreditadora como elemento entroncando con el fracaso de forma directa. La escuela siempre ha tenido la función de acreditar el conocimiento adquirido a través de la concesión de títulos reglados. Lo que ocurre es que ahora la ausencia del título dificulta en gran medida el acceso laboral (para cualquier trabajo no cualificado se requiere el GESO). No basta con ir y permanecer en la escuela el tiempo obligatorio, hay que salir con éxito de ella para evitar el riesgo que una falta de formación ponga en entredicho el disfrute de los derechos cívicos y sociales, además de no conseguir un trabajo o que éste sea sumergido o precario. En gran parte (quizás más de la deseable) somos lo que hacemos y la relación con el trabajo aporta a la persona, además de remuneración económica, un lugar de socialización, un anclaje de protección social y un soporte de identidad que le dota de una forma de presentación válida ante los demás.

Que el fracaso en España ronde el 30% en la enseñanza secundaria, excede con creces de ser un problema exclusivamente educativo: tiene repercusiones sociales y económicas reales. Ahora bien, los efectos más preocupantes son los de índole personal: el trabajo garantiza a la persona la cobertura de los bienes material básicos, pero también es el andamiaje de su reconocimiento, de su existencia como sujeto con un valor social (BELTRÁN, 1999).

- Modificar el enfoque y ampliar la mirada. Para percibir la realidad del fracaso escolar con la esperanza de un cambio posible y positivo, se debe retocar el encuadre, como si accediéramos por primera vez a ver algo. Si la escuela continúa considerando el fracaso como consecuencia de las dificultades de los

alumnos, responsabilizándolos así de su situación, por más que se esmere apenas conseguirá logros ya que no depende del alumnado (no tienen ese poder) encontrar las vías de acceso al currículum (si es que existe más de una).

La potestad de crear vías (varias, flexibles, estables, creativas) la tienen los profesores, por eso la lectura del fracaso podría ser otra: el fracaso podría relacionarse con las dificultades de enseñanza del profesorado (dificultades que podrían perfectamente ser comprendidas y respetadas –ahora bien, para ello primero habría que reconocerlas–). Este planteamiento implica dejar de ver la diversidad como una amenaza a la función docente y empezar a considerarla como una riqueza (o al menos como un rasgo descriptivo indudable con el que siempre hay que contar –PUJOLÁS, 2004–). Las diferencias siguen asustando debido a la valoración negativa que de ellas se hace: esos juicios negativos se expresan en prejuicios, estereotipos, ocultamientos, excusas que hacen que se practique el rechazo (aunque teóricamente y a nivel formal no exista). Sólo cuando la diversidad de perfiles deje de verse como un obstáculo para la excelencia académica, se empezará a gestar un nuevo modelo de enseñanza realmente equitativa, inclusiva y de calidad.

La diversidad no sólo se compone de alumnos inmigrantes, con bajas capacidades, procedentes de ambientes desfavorecidos, pertenecientes a minorías étnicas... La diversidad también adopta otras caras: alumnos con talentos peculiares, en momentos evolutivos convulsos, con sufrimiento intrapersonal o, simplemente, con una configuración que no coincide con el molde que la escuela propone. La atención a la diversidad es lo que se hace con todos y cada uno de los alumnos y alumnas porque todos tienen necesidades comunes y particulares a las que la escuela tiene la obligación de dar la mejor respuesta.

También habría que proponer un cambio de mirada sobre el alumno que no es, simplemente, un aprendiz de una edad y un contenido concreto. La mirada despersonalizada no ve a la persona con múltiples facetas y experiencias que explican su actual proyecto de vida. Si los profesores no entienden los intereses, las expectativas, los comportamientos, los desvelos, las reticencias de sus alumnos, su relación con ellos se basa en la jerarquía y una reducción de sus potencialidades.

Si les viéramos como personas en pleno proceso de crecimiento, con ilusiones y miedos y con ganas de ser aceptados (porque todos atesoramos esa tendencia innata –más o menos bloqueada–), no sólo se contextualizarían las dificultades que manifiestan, sino que sería mucho más fácil encontrar los remedios oportunos en cada caso. Las conductas de los adolescentes siempre esconden una intención y, mayoritariamente, la interpretación que hace la escuela es la menos benévola (pasa, incordia, molesta, desafía, no quiere, se niega...). En raras ocasiones la dificultad se entiende como un malestar, como una traba o barrera superable, como un obstáculo que dificulta pero no impide, como un síntoma que reclama ayuda.

Los alumnos tienen profesores expertos en una materia, pero necesitan profesores que los estimulen, que confíen en ellos, que provoquen

oportunidades de cambio, que insistan, que no se dejen derrotar por las dificultades, en definitiva, que aunque no saquen excelentes, los atiendan y estimen. Ese clima afectivo de aceptación está muy lejos aunque su idoneidad es apremiante.

La organización tradicional en la que se asienta el actual sistema educativo se caracteriza por un alto grado de estructuración de las tareas y de las relaciones sociales en el aula donde se exige a todos los alumnos la misma materia y el mismo ritmo con un único método. Desafortunadamente el elemento principal a partir del cual el alumno recibe feedback del profesor y construye su autoconcepto académico es el rendimiento (ERWIN, 1993). Si las aulas estuvieran organizadas desde un planteamiento más democrático o progresista, el adolescente dispondría de un mayor grado de autodeterminación y exploración. Además, este tipo de modelos tienen más en cuenta los rasgos singulares de los alumnos y se les exige proporcionalmente a sus posibilidades. Con frecuencia estas alternativas pedagógicas logran un aprendizaje activo del alumno a través de la experimentación e interacción con sus compañeros, lo que requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa del profesor que una clase tradicional (PINTO, 1996).

Como ya hemos comentado anteriormente, el estilo y organización de la institución ejerce una notable influencia en la calidad de las interacciones de los alumnos: en una escuela abierta predominan los agrupamientos heterogéneos y las estrategias didácticas cooperativas donde los alumnos mantienen relaciones simétricas, mientras que en la escuela convencional se insiste en los agrupamientos homogéneos en función del rendimiento o de la capacidad (demostrada e interpretada) para el aprendizaje donde se crean categorías de alumnos y, por tanto, relaciones están mediatizadas por rangos (en definitiva, se producen relaciones prejuiciosas, poco comprensivas y egoístas).

Los profesores han creado una representación social de la adolescencia y la convivencia escolar propia de un posicionamiento centrado en el adulto, por eso desempeñan su rol, tienen unas expectativas respecto a los alumnos y organizan la clase de una manera muy específica. Veamos en qué consiste cada postura:

- **Visión centrada en el adulto:** excluyen al adulto de ser el origen o partícipe del conflicto o dificultad detectada y pretenden corregir los efectos de la adolescencia (como proceso temporal, desajustado y negativo) o comprenderlos –en el mejor de los casos– (la adolescencia pone a la persona en una etapa de crisis normales producto del proceso de construcción de la propia identidad personal). Se acercan y tratan a los adolescentes como personas impulsivas, instintivas y en crisis y se autoperciben como lo opuesto: personas reflexivas, racionales y estables.
- **Visión centrada en el adolescente:** idealizan la etapa evolutiva y exaltan ciertos valores específicos que los adolescentes (aún) tienen y los adultos han perdido. Ven a los adolescentes como personas espontáneas, enérgicas, abiertas y creativas y se autoperciben como personas que pueden disfrutar y avanzar en su diálogo vital con ellos para ser menos cerrados, estructurados, pesimistas y contaminados.

Para poder ver a los alumnos de una forma renovada, es importante contar con miradas complementarias imprescindibles, **las de los padres**; la suya es una fuente de información y colaboración muy potente que se encuentra pendiente de reconocimiento y desarrollo. Y la de los propios protagonistas, los alumnos: visibilizar percepción y darles voz (también a los más vulnerables) es algo poco habitual (SUSINOS y PARRILLAS, 2004). Un verdadero cambio tendrá lugar cuando todos los significados entren en juego, además el hecho de darles la palabra a los protagonistas ya tiene en si mismo un efecto benéfico porque no hay nada que ayude más a mejorar la autoestima que el hecho de tenerlos en cuenta, de contar con su participación (de esta forma se les devuelve una imagen de si mismos como personas importantes y se educa la responsabilidad).

- Generar proyectos contruidos a través del diálogo entre todos los agentes implicados. Los alumnos acceden al centro con sensibilidades culturales y una educación familiar de base cada vez más diversa y la escuela tiene por delante el reto de configurar un proyecto educativo en el que el diálogo con toda la comunidad de paso a proyectos de innovación conectados con el medio social. La escuela sigue siendo un reducto cerrado y notablemente aislado, ni influye en el territorio ni éste le influye a ella.

El paso previo a este logro vendría precedido de la consolidación dentro de los centros de auténticos protocolos de trabajo coordinado y en equipo. La aplicación de medidas excepcionales para responder a la diversidad y la incorporación al centro de nuevas figuras profesionales encargadas de implementarlas, no ha sido un detonante para que el profesorado viera la necesidad de trabajar en equipos y, de esta forma, integrar el trabajo de los especialistas y su actuación en una oferta global. Las nuevas figuras dedicadas a la diversidad también se encuentran segregadas (junto con los profesores noveles): se les destina a un cierto sector de alumnos de los que se convierten (mágicamente) en responsables. Si la competencia de un profesor solo puede salir a la luz en grupos depurados, se deja en manos de los (supuestamente) menos experimentados la atención de los grupos más complejos (que, lógicamente, lo seguirán siendo). La dualidad persiste entre los alumnos y entre los profesores.

Veamos concreciones de esta pauta:

- *Establecimiento de puentes sólidos y estables entre los departamentos de la Generalitat con competencia en educación y trabajo para avanzar en la definición de programas para los alumnos que dejen la ESO y/ o no prosigan con la postobligatoria.*
- *Medidas sobre el entorno inmediato del alumnado (que también educa) que respondan a sus requerimientos e intereses personales (culturales, deportivos, etc.). Se deberían reforzar las asociaciones juveniles y de educación no formal que constituyen una alternativa de ocio productivo que puede ayudar a combatir el efecto perjudicial del bajo rendimiento.*
- *Difusión del conocimiento acumulado en base a las experiencias pedagógicas de éxito que se están desarrollando en diversos centros educativos que han conseguido invertir la tendencia y obtener éxito académico y prestigio social.*
- *Impulso de programas y medidas intracentro dirigidas a las familias con la pretensión de trabajar la confianza mutua escuela/familia que den paso a alianzas y complicidades para articular respuestas a las dificultades verdaderamente eficaces.*

Las directrices de la Unión Europea impulsan la conciencia de problema en los países miembros y establecen como objetivo prioritario que la mayoría de la población alcance el éxito escolar en la secundaria superior (bachillerato o ciclo formativos de grado medio). Sin embargo, en España la urgencia está en el nivel anterior: la ESO se ha convertido en el verdadero tapón de nuestro sistema educativo. Un 30% del alumnado no obtiene el graduado y la mayor parte de los que sí lo tienen y deciden acceder al bachillerato, abandonan en 1º (aproximadamente de un 25%).

En la sociedad actual de la información, posmoderna o de la modernidad líquida según Bauman, la escuela ya no es la única encargada de la formación de la gente, pues junto a ella proliferan organizaciones que son, entre otras cosas, educativas (las entidades financieras, los museos, etc). Partiendo de esta base, el fracaso escolar es un problema que trasciende la escuela en su repercusión y también en su tratamiento y abordaje (aunque esto último todavía no sepamos cómo concretarlo). Tenemos una escuela moderna (con una exigua capacidad de apertura y permeabilidad, todavía muy estática y jerárquica) en una época posmoderna (de cambio acelerado, dinámica, de ruptura y cuestionamiento de los vínculos tradicionales).

La ESO se debate entre su esencia excluyente y meritocrática y la necesidad de acoger al conjunto de la población situado en la franja 12-16. Actualmente la escuela sigue favoreciendo a los que tienen un mejor *background* (intelectual, económico, socio-afectivo, etc.) y deja (más) fuera a los que llevan un equipaje más liviano, menos consistente. La mayoría de los aprendizajes de la ESO se conciben desde la óptica del estudiante que, presumiblemente, va a llegar a la universidad, sólo de esa forma se explica la abundancia de conocimientos academicistas y descontextualizados. Los niveles inferiores son pensados en función del siguiente nivel provocando esta tendencia implícita la existencia de una única vía aceptada o, dicho de otro modo, de una mejor vía en detrimento de las otras. Para ejemplificar esta tendencia del sistema comprobemos el efecto inverso: PISA deja muy claro que aquellos países con mejores niveles de desempeño en la secundaria obligatoria han apostado por un sistema de formación profesional amplio y competitivo. Pero la esencia de la etapa no es esa, la comprensividad bien entendida y la inclusión como única vía para generar éxito siguen siendo metas no logradas que comportarían una escuela que no distinguiría (y entonces dejaría de cumplir con su función principal justificada desde los grupos conservadores).

FEITO (2009) propone desterrar del discurso educativo vigente dos conceptos para incorporar otros más significativos, nucleares y relativos – posmodernos, en síntesis–. Por un lado cabría admitir la existencia de varias inteligencias y, por otro, promover la concreción de un mapa de competencias realmente imprescindible y mínimo (que favorezca desempeños variados pero dé oportunidades reales a los que más les cuesta según el estilo tradicional).

El psicólogo de Harvard, Howard Gardner (1995) desarrolló su famosa teoría de las inteligencias múltiples. Él plantea que la escuela entroniza la lógico-matemática y la lingüística negando otros tipos igualmente importantes. La teoría de Gardner tiene un potencial didáctico interesante ya que propone la existencia de diferentes clases de inteligencia (además de las dos ya citadas: musical, espacial, cinestésica-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista) que las personas poseen en distintos grados. Esta concepción de la inteligencia permite estimular y apreciar nuevas virtudes en los alumnos que la escuela ahora simplemente obvia. La cuestión no es sobresalir en una en detrimento de las demás, sino promover un crecimiento armónico donde todas se contemplen: de ese modo, se aumentaría la probabilidad de éxito, ya que cada alumno tendría no 2, sino 8 opciones para destacar y sentirse capaz.

La nueva práctica del aprendizaje por competencias podría contribuir a paliar el fracaso: el problema es que las competencias (tal como se aplican ahora) son eufemismos de los contenidos de toda la vida (porque constituyen una lista larguísima y porque enfatizan en lo conceptual). Resulta lógico pensar que una persona que ha estado 10 años (entre primaria y secundaria) en el sistema obligatorio deba haber incorporado lo fundamental para desenvolverse con soltura como trabajador, ciudadano y miembro de una familia y comunidad. Pero esto no está ocurriendo.

El aprendizaje por competencias debería garantizar la transferibilidad de los conocimientos a situaciones novedosas, inesperadas, complejas (¡la vida!). La competencia (a pesar de saturar el discurso teórico y político –en la LEC aparece muchísimo–) sigue siendo un ente abstracto: ¿cuáles hay que atender?, ¿cómo se construyen? (por ejemplo, algo tan sencillo como partir de los conocimientos previos se desdeña por sistema, seguimos anclados en una idea ya rebatida por Freire, la de la educación bancaria, que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos procedentes del profesor).

A todos interesa erradicar los actuales niveles de fracaso, sin embargo lo más importante, es precisamente lo que no se hace: generar propuestas que incidan no sólo en el progreso de los alumnos sino también en la satisfacción profesional de los docentes, en el respaldo de la comunidad y en la complicidad con las familias.

5.- El papel de la familia.

- 5.1.- Evolución de la familia
- 5.2.- La familia como agencia de socialización
- 5.3.- Los estilos de socialización parental
- 5.4.- Enfoques de la intervención educativa familiar
- 5.5.- Familia y escuela: espacios interdependientes

5.1.- Evolución de la familia.

En los últimos años se han producido importantes esfuerzos desde la Psicología y las Ciencias de la Educación encaminados a conocer, ampliar y profundizar sobre los factores que intervienen en los procesos educativos intrafamiliares (BOUTIN y DURNING, 1997). Especialmente reseñables son los esfuerzos que buscan descubrir los vínculos que se experimentan en el interior de la familia como vía para interpretar y abordar las perturbaciones o inadaptaciones de los hijos o las expresiones propias de cada etapa madurativa. El valor incuestionable de la familia tiene que ver con la calidad de las relaciones que se establecen en su interior, no con la composición y estructura de la misma: por esa razón, actualmente se prima la búsqueda de un mejor entendimiento y comprensión de las diversas modalidades familiares (entendidas desde un plano equivalente) pero vistas y comprendidas desde su interior.

Quedan totalmente superadas las visiones que correlacionan un mejor crecimiento y desarrollo de los hijos con la pertenencia a la familia denominada tradicional o nuclear (padre/madre-hijo/s): las posibilidades de concreción (tipo) y constitución (forma de creación) familiar, dan lugar a múltiples combinaciones que, en si mismas, no determinan una dinámica intrafamiliar más o menos adecuada y organizada. Hasta hace aproximadamente 20 años, el ciclo vital familiar se producía una única vez y las fases se daban en una secuencia cronológica de único sentido, actualmente las linealidades se esfuman y se imponen las multiplicidades de formas y vías.

Conozcamos las partes del ciclo vital entendidas como piezas que pueden reordenarse, repetirse, no darse o solaparse:

- ↑ - *Constitución de la pareja.*
- *Nacimiento y crianza.*
- *Hijos en edad escolar.*
- *Adolescencia.*
- *Casamiento y salida de los hijos del hogar.*
- *Pareja en edad madura.*
- ↓ - *Ancianidad.*

A lo largo de la vida, las familias atraviesan distintos tipos de crisis que según las características de las mismas podemos considerar de dos tipos. Las **evolutivas** responden a aquellos cambios esperables por los cuales atraviesan la mayoría de las personas y se presentan cuando se produce un cambio de fase en el ciclo. Estos cambios, requieren tiempo de adaptación para enfrentar los nuevos desafíos y su resolución e integración forma parte del desarrollo normal. Las crisis **inesperadas** son las aquellas que sobrevienen bruscamente, que no están en la línea evolutiva (muerte temprana de un progenitor, pérdida del empleo, migración a otro país, etc...).

La familia constituye la primera fuente de estímulo para los niños y disfrutar de esta primicia convierte su influencia en decisiva, dado que es el espacio donde los niños pasan de la dependencia infantil a la independencia y vida adulta. Para facilitar ese logro, la familia crea un ámbito de contención y guía que ayuda a los hijos a aprender a cuidarse, a tener confianza en si mismos, a ser capaces de tomar decisiones fundamentadas y a aceptar o rechazar interferencias externas.

Tomar conciencia del impacto y significado que tiene la familia en el proceso del desarrollo individual y social de las personas resulta ineludible ya que ésta juega un papel clave en la asimilación y valoración de la cultura, por tanto, se le atribuye una gran responsabilidad en la transmisión del legado a las nuevas generaciones. A partir de la interacción vivida en el interior de la familia, el niño asimila las reglas que gobiernan la interacción social. Las relaciones familiares han evolucionado acorde con los procesos sociales e históricos, por lo que sus funciones y rasgos difieren bastante entre épocas, sin embargo continúa siendo el grupo de mayor relevancia por el tipo de respuesta social y educativa que está llamado a dar.

Nadie duda del papel primordial de los padres en el hecho de asegurar la supervivencia de los hijos, pero todavía resulta más clara su función en cuanto a procurar a los hijos la ayuda necesaria para su óptima integración social. Para ello, la familia ha de poner en acción una serie de conductas interactivas y usar estrategias y recursos tácticos oportunos con el fin de alcanzar el éxito de la adaptación completa (GARRIDO y GIL CALVO, 1997). En ese hecho interactivo existe por parte de los padres una intencionalidad educativa de gran trascendencia que es la que, en este trabajo, se pretende poner de relieve. Se trata de una intencionalidad compleja y amplísima que comporta consecuencias indirectas (negativas o positivas) en los hijos que cuesta visualizar porque no se producen a través de una relación causa-efecto bien definida y acotada. Unos padres fríos y poco comunicativos podrían ser la explicación de un rendimiento escolar mediocre o bajo, sin embargo dicha conexión no suele establecerse, no se encuentra su consistencia y, por tanto, se obvia como vía de tratamiento.

La institución escolar (a la que de por si le cuesta ser flexible) debe comprender que el concepto de familia se ha ido transformando y la revolución ha llegado justo en el momento que hemos tomado conciencia de que algunos elementos característicos considerados casi absolutos en otro tiempo, en la actualidad han desaparecido aunque, paradójicamente, no haya desaparecido lo esencial de lo que hoy entendemos por familia:

- Percibimos que es algo que forma parte de nosotros. No hace falta que haya vínculo de matrimonio o consanguinidad, hay otros vínculos que igualmente provocan unión entre personas que se sienten próximas y comparten afecto, emociones, intimidad, gozo y alegría (GIMENO, 1999). La familia es un contexto de seguridad, de amor incondicional, de regulación y control social informal que nos conecta con la sociedad y nos permite introducirnos en ella de forma paulatina en calidad de ciudadanos. En definitiva, algo difuso pero que nos identifica y define (por lo que nos ha dado o nos ha privado, por lo recibido o dado) de una forma muy privada a la par que muy intensa.
- Entre sus miembros se forjan fuertes sentimientos de compromiso, intimidad y reciprocidad. La familia designa esa unión de personas que comparten un linaje, una biografía de grupo común y nos confiere sentido de pertenencia a una red de ayuda constante. Diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las relaciones familiares y la fuerza de la institución familiar como centro de solidaridad

entre sus miembros (BELTRÁN, 2001). La familia siempre pone en común sus recursos, al principio como pareja y posteriormente para atender a hijos y mayores. La ausencia de este marco alienta en las personas que no lo viven sensación de abandono, creencia de no ser dignos de esa cálida mano tendida y progresivamente hermetismo y baja autoestima.

- La familia es una opción que genera felicidad. La enorme diversidad y complejidad de la estructura familiar que nos encontramos actualmente entraña la llegada de un cambio sustancial francamente positivo: la posibilidad de elegir. Las personas podemos elegir entre muchísimas opciones que conforman un espectro amplio que favorece la libertad de elección entre alternativas que, por fin, empiezan a ser reconocidas y aceptadas por igual. Crear una familia ya no pasa por adscribirse a un único patrón y esto incide en que la familia (independientemente de su forma) se convierta en una realidad personal elegida (no impuesta ni obligatoria) capaz de ajustarse a las particularidades emocionales de cada persona. Debemos tener en cuenta que la familia continúa siendo para la mayoría de las personas uno de los aspectos más valorados de la vida (además de uno de los principales determinantes del ajuste psicosocial de la persona).

La familia se define más por lo intangible, adquiere fuerza por lo que representa e implica, más que por cómo se construye u organiza –en este sentido podemos encontrar bastante uniformidad de dinámicas generales, exceptuando los casos extremos en que existe maltrato por acción u omisión–. La familia ya no es una institución única, sino que se caracteriza por su diversidad (GRACIA y MUSITU, 2000). Los tipos de familia son infinitos (nucleares con pareja heterosexual u homosexual, con o sin hijos; monoparentales o monomarentales; nucleares o monoparentales ampliadas con abuelos, tíos o parejas de hijos; unipersonales; reconstituidas...) y, aunque todavía se le conceda excesivo significado y valor predictivo a la clasificación, lo realmente valioso ocurre en la esfera de las relaciones.

Para conseguir el objetivo de la socialización y realización personal, FLAQUER (1998) estima que la familia atesora un conjunto de valores y normas los cuales se tejen en torno a dos ejes. Uno horizontal que hace referencia a la pareja adulta y otro vertical que incluye la interacción con los hijos. Ambos ejes dan lugar dos dimensiones que se entrecruzan en un todo a través las relaciones multidireccionales de los miembros que componen la unidad.

La familia ha perdido su papel predominante en la producción, lo que ha impelido una ampliación y profundización de su potencial afectivo. Además la privatización de la familia que surge con la revolución industrial facilita que la familia se convierta en un espacio de relación básicamente emocional, donde se cubren funciones asistenciales, educativas y afectivas.

PALACIOS y RODRIGO (1998) identifican cuatro funciones elementales de la familia:

- Es un escenario donde se construyen personas adultas con autoestima y sentido de sí mismo. Es decir, personas que sienten bienestar y pueden conectarlo con la calidad de las relaciones de apego que forjaron con las figuras parentales o de referencia con las que convivieron en la infancia.
- Es una plataforma de preparación para afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos orientados a la dimensión de la plena realización (autonomía, criterio, autoconocimiento y prosocialidad). Hablaríamos del quinto nivel de la Pirámide de Maslow: en esta teoría el humanista estadounidense establece que existe una jerarquía de necesidades

humanas en la que, una vez satisfechas las enunciadas en los niveles inferiores, se crean otros deseos superiores hasta llegar al último tramo, la autorrealización. Se trata de aspiraciones elevadas (moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios...) que comportan que la persona adquiera un sentido de la vida más allá de lo material o de una actividad específica.

- iii) Es un espacio de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte y se convierten en puentes entre el pasado (la memoria) y el futuro (lo que todavía no existe, el lugar incierto aunque excitante al que queremos llegar y conquistar estando acompañados).
- iv) Es una red de apoyo social y material firme que sirve de acicate para emprender iniciativas y de refugio para digerir las dificultades u obstáculos desde un plano de ayuda mutua auténtica y respetuosa. Ofrecer ayuda no es una obligación, más bien se trata de un efecto previsible del afecto mutuo que se tienen los miembros.

Ciertos cambios sociológicos como los avances científicos y médicos que han dado lugar a una disminución de la natalidad, al aumento de la esperanza de vida o a la transformación del modelo económico que ha puesto a ambos padres a trabajar fuera de casa, habitualmente se han analizado teniendo en cuenta las repercusiones en el nivel superficial de la familia, aunque lo realmente novedoso se está produciendo dentro del sistema:

- **La familia es más igualitaria** → el valor de la familia nace y crece cuando cada miembro de la unidad asume y desempeña con responsabilidad y disposición las competencias de su rol (evidentemente adaptadas a sus posibilidades evolutivas). Las contribuciones individuales procuran una dinámica fluida que favorece el bienestar (los hijos, a su nivel, también pueden participar de la vida en común, ya no se consideran únicamente receptores de los cuidados).
- **En la familia la unión se va forjando** → mi tiempo, mi trabajo, mi diversión, mi descanso... se reconvierten al plural para buscar fórmulas que permitan la satisfacción de las necesidades individuales a través de planteamientos grupales donde la colaboración y la redistribución de tareas resulta clave. Alcanzar ese equilibrio es básico para ahondar en la comprensión mutua, en el cuidado compartido y en la generosidad que denotan un auténtico interés entre las personas que componen la unidad. La unión es un sentimiento de alude pertenencia e interés recíproco y se forja desde lo colectivo y relacional: en definitiva, cuando las miras de lo que hacemos y cómo lo hacemos se basan en el bien común.

5.2.- La familia como agencia de socialización.

La familia es el primer contexto de desarrollo, el primer ámbito en el que el niño modelará su construcción como persona, en el que establecerá las primeras relaciones con otros y en el que creará una imagen de si mismo y del mundo que le envuelve. Dicho desarrollo se producirá en un escenario de relaciones, intenciones y actuaciones en las que el niño desempeñará un papel protagonista y activo. La calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán una huella significativa en su esencia como ser individual y social.

Desde la perspectiva de los hijos la familia será un contexto de desarrollo y socialización y, desde la perspectiva de los padres, la familia constituirá un contexto

de desarrollo y realización personal ligado a la madurez humana. Siguiendo a PALACIOS y RODRIGO (1998) consideramos a los padres no sólo como promotores del desarrollo de sus hijos, sino también como sujetos que están ellos mismos creciendo y evolucionando.

Convertirse en padre y madre supone asumir tres retos cuyas resoluciones no siempre acaban siendo para los hijos escenarios regulados, estimulantes y nutrientes:

1. *Iniciar un proyecto vital educativo de larga duración (que perdura con la salida de los hijos del hogar).*
2. *Penetrar en una intensa implicación personal y emocional (empezando en una situación de asimetría que caracteriza las relaciones paterno/materno-filiales).*
3. *Llenar de contenidos el proyecto educativo durante el proceso de crianza y socialización.*

Los padres son los responsables de crear un contexto adecuado de crianza y socialización, de convivencia y relación que promueva la satisfacción de las consideradas necesidades básicas de la infancia. De acuerdo con LÓPEZ (1995) dichas necesidades son de naturaleza biológica y social y podrían agruparse en tres tipos. Entendemos que la atención a los tres tipos debe ser armónica dado que son áreas interconectadas que se retroalimentan entre si, sin embargo, acotaremos los dos primeros de forma sintética para detenernos algo más en el tercer grupo al ser el aspecto que más concierne a este estudio:

- ①. Necesidades de carácter físico-biológico: hacen referencia a los cuidados entorno a la alimentación, temperatura, higiene corporal y sueño. Incluye la actividad corporal variada y la protección de peligros reales (el entorno ecológico debe ser seguro).
- ②. Necesidades cognitivas: incluye la estimulación variada y contingente a la propia actividad del hijo, la exploración para experimentar novedades sintiendo apoyo y la comprensión del significado de las cosas. Esta última es especialmente relevante dado que concede a los padres el papel de mediadores en la comprensión de la realidad que rodea y concierne al hijo o, dicho de otro modo, la percepción que el hijo tenga de la realidad dependerá de la mediación realizada por los padres. Si ésta resulta insuficiente, el hijo interiorizará una realidad fragmentada, inconsistente, quizás amenazadora... En los intercambios paterno-filiales los hijos buscan dotar de sentido a la vida, a la sociedad y así ir creando juicios morales, valores y normas. De todas formas, lo más importante de este delicado proceso es que de él dependerá cómo se sitúe el hijo ante los otros, como controlará los acontecimientos personales y sociales a los que progresivamente se vaya enfrentando. Esta necesidad cognitiva se cubre a través de diálogo y comunicación y puede oscilar entre una transmisión pesimista e intolerante hasta otra abierta, respetuosa y profunda.
- ③. Necesidades emocionales y sociales:
 - La **seguridad emocional** entendida como la necesidad de sentirse querido, aceptado, apoyado es prioritaria. Los lazos afectivos firmes actuarán como plataforma de la propia autoestima y de las competencias sociales posteriores. La vivencia de apegos seguros facilitará a la persona las conductas de exploración e intercambio y conformará la base de operaciones a partir de la cual se sienta tranquilo y confiado para descubrir y aprender (comprometerse, esforzarse, persistir, motivarse...). El nivel

de seguridad emocional dará lugar a un modelo interno de representación positivo o carencial en función de la responsividad y ajuste vividos en los intercambios.

- La **relación con los iguales y otras personas del entorno** entendida como la necesidad de compartir, relativizar mensajes, matizar la identidad personal, practicar las habilidades sociales...
- **Oportunidades de participación** para ser progresivamente autónomos en el marco familiar y social. Este proceso debe ir acompañado de un establecimiento claro de límites a su comportamiento, límites que deben ser coherentes, estables y sostenidos por una disciplina inductiva.
- **Protección ante riesgos imaginarios**: el progreso de la capacidad de pensamiento e imaginación puede provocar la aparición de temores variados referidos al abandono, la rivalidad, la enfermedad, etc. Se trata de miedos que amenazan la seguridad emocional (o la refuerzan si son atendidos adecuadamente). Algunas circunstancias de la convivencia familiar pueden aumentar estos temores que si no son expresados, reconocidos y abordados pueden afectar a la estructuración personal.

Los hijos necesitan mantener con sus padres relaciones interpersonales de calidad y esa calidad no sólo es cuestión de tiempo compartido, es además de eso una cuestión de ajuste, reciprocidad, de sensibilidad, consistencia y constancia (los adolescentes también lo necesitan).

Nos empeñamos en valorar las dificultades de los adolescentes perdiendo la perspectiva evolutiva (aunque lo que son depende, en gran medida, de lo que han recibido y cómo lo han recibido) y, además, considerando los rasgos detectados como únicamente reversibles en clave individual. Dejamos de lado la importancia que tiene la familia para explicar lo que sucede y para involucrarse en la solución: la ascendencia de la familia durante la adolescencia se ha ido minusvalorando y cabría redescubrirla.

Los adolescentes también reclaman interacciones de calidad que les sirvan para afianzar los lazos afectivos que mantienen con sus padres y, a la vez, les reafirme a si mismos como personas dignas de ser amadas, competentes y valiosas. De ese modo, estarán preparados para interactuar con los otros de manera constructiva.

Para que los padres participen de las vivencias emocionales de sus hijos deben realizar un esfuerzo de descentración: para compartir momentos y actividades con sus hijos los padres deben dejar a un lado sus propias preocupaciones e inquietudes y, además, conceptualizar esos encuentros como placenteros, como útiles para toda la familia. En la adolescencia esos momentos descienden en frecuencia de forma notable: hay familias que ya no los considera necesarios y también las hay que no saben adaptar los motivos de los encuentros a la nueva etapa.

Los padres se hayan sumidos en un entramado social de innumerables exigencias que los colocan ante una presión constante por cumplir como pareja, como ciudadanos, como trabajadores, como padres... Dar respuesta a tanta demanda ha provocado una administración del tiempo poco afortunada. En ese reparto el tiempo invertido en los hijos ha ido menguando poco a poco de forma que las condiciones que actualmente más se valoran para promover una interacción familiar saludable son precisamente la accesibilidad, disponibilidad y responsividad de los padres. Tonucci afirma que el tiempo perdido es el tiempo del niño, el de las experiencias, el de la fantasía, el de la expresión espontánea, el que no vuelve.

El potencial educativo de la familia se fragua en las primeras etapas (que es cuando se fijan los aprendizajes más importantes, muy superiores a todos los que podamos imaginar, programar o acelerar) y se extiende más adelante. La socialización primaria crea en la conciencia del niño el concepto del otro generalizado: esto implica la internalización de la sociedad y el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. En este proceso, los otros significativos son, en primer lugar y exclusivamente, los miembros de la familia. El mundo de los padres será incorporado por el niño no como uno de los mundos posibles, sino como el mundo, el único posible. Este mundo se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos a los que se accede en socializaciones secundarias (BERGER y LUCKMANN, 1995).

Cuando el niño ya está en posesión subjetiva de un yo y un mundo, entonces finaliza la socialización primaria que da paso a la secundaria. Ésta permite la aprehensión de la diversificación y complejidad de nuestra sociedad a través de unos aprendizajes específicos que posibiliten, con unas mínimas garantías de éxito, la participación plena en dicha sociedad.

La socialización secundaria supone el acceso a submundos institucionales y ya no tiene lugar a través de la identificación emocional con otros significativos como ocurría en la primaria, sino que discurre a través de procesos habituales de comunicación. Hecha esta distinción entre socializaciones, podemos apreciar claramente a la familia como responsable de la primaria y ubicar a la escuela entre las que participan en la secundaria. Conozcamos más detalles sobre la acción socializadora de la familia:

- *El proceso de socialización ocurre, explícitamente, a través de las relaciones, de las interacciones e, implícitamente, mediante la observación, la inferencia, el modelado y el ensayo/error.*
- *La familia favorece las relaciones directas cara a cara que no sólo implican inmediatez física sino contacto de persona total a persona total dentro de un clima afectivo. Esta característica resulta ideal por su eficacia socializadora.*
- *En el seno de la familia la socialización se desarrolla como una triple función psicológica, de interrelación y de organización social sobre la que se articula la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (MOLPECERES, 1994).*
- *Entre los contenidos transmitidos por la familia cabe subrayar su contribución a la creación de la identidad personal: la consideración que tenemos de nosotros mismos como seres únicos y diferentes –autoconcepto– y la valoración que hacemos de los rasgos que componen dicha imagen –autoestima–.*
- *La educación familiar se circunscribe dentro de la educación informal, la cual se caracteriza por ser un proceso permanente, espontáneo, de vida cotidiana y que no cuenta con una base de organización prefijada y estructurada. Este modelo abarca la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes mediante experiencias vividas en el contacto con los demás que servirán de molde relacional en la vida adulta.*
- *La dimensión socializadora de la familia debe posibilitar el intercambio de información lo cual, por una parte, ayuda al mantenimiento de los estilos de vida y, por otro, proporciona un cierto nivel de flexibilidad y permeabilidad de modo que puedan resolverse las discrepancias (intrafamiliares o entre la familia y el medio en el que se halla insertada) a través de la concreción de acuerdos mutuos favorables y estables.*

5.3.- Los estilos de socialización parental.

Revisado el contexto familiar como primero y más importante contexto de socialización, resulta inevitable pensar en la familia como elemento original y configurador de las características personales futuras de niños y adolescentes. Ello se debe a cuatro razones (PALACIOS, 1999):

- a. *Las influencias familiares son las que primero ocurren en el tiempo.*
- b. *Son las más persistentes.*
- c. *Están dotadas de especial intensidad debido a la carga emocional proyectada.*
- d. *Tienen una significativa repercusión en el ámbito social y personal.*

Su papel como motor del desarrollo personal y social del niño parece claro, lo que resulta más complejo de explicar son las vías y mecanismos que se activan para aplicar esa influencia educativa. Tradicionalmente se ha propuesto que los niños adquieren las características psicológicas como consecuencia de la influencia que reciben de sus padres con carácter unidireccional: es decir, los padres aplican un cierto estilo de interacción que determina el tipo de relación padres/hijos así como las repercusiones evolutivas asociadas a él. Actualmente la unidireccionalidad se pone en entredicho, más adelante abordaremos esta cuestión.

En lo referente a las **relaciones afectivas**, la familia constituye el sistema básico que garantiza la seguridad emocional del niño. El desarrollo de la teoría del apego, a partir de las formulaciones iniciales de Bowlby y Ainsworth, ha supuesto una pieza clave para conocer cómo se forman los primeros vínculos afectivos que servirán al niño de referencia para las relaciones que posteriormente mantendrá en contextos extrafamiliares.

La capacidad de vinculación emocional se forja, por tanto, en el contexto familiar y constituirá el punto de partida a partir del cual el niño deseará explorar y tomar contacto con los otros. El tipo de apego seguro se relaciona con unas figuras que cumplen adecuadamente su función: estar disponibles, percibir y responder las demandas del niño de forma oportuna, ser emocionalmente estables así como sostener formas de interacción armónicas e íntimas con los hijos.

Ahora bien, además de asegurar afectivamente a sus hijos, los padres deben **poner límites y normas** en el comportamiento de los mismos para garantizar unas pautas educativas y un futuro de adaptación. La combinación de ambos aspectos implicados en la relación padres/hijos –afecto y control– son las dimensiones que caracterizan los estilos de socialización en el marco familiar.

Los estilos educativos son el conjunto de estrategias y metas de socialización que los padres emplean con sus hijos (dicho de otro modo: lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios que utilizan para alcanzar dichos estados deseables).

Las expectativas y metas educativas que guían a los padres en su tarea de socializar a los hijos constituyen auténticas guías para la acción educativa (si unos padres no definen metas o su concreción resulta poco asertiva, el proceso sólo responderá eficazmente a esos hitos). Esa acción educativa es ejercida por los padres mediante un variado rango de estrategias que precisamente la taxonomía de estilos de socialización parental viene a sistematizar.

Los modelos teóricos sobre los estilos educativos paternos aparecen a finales de la década de los 60 y principios de los 70 como un intento global de satisfacer la necesidad de los investigadores de dar una coherencia teórica y un sentido práctico a los dispersos y numerosos estudios acumulados sobre las prácticas educativas paternas y sus efectos socializadores.

Los patrones de prácticas, actitudes y tácticas paternas habituales en la interacción entre padres e hijos han recibido a lo largo del tiempo diversas nomenclaturas casi sinónimas: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, etc. COLOMA (1993) desde la pedagogía prefiere utilizar el nombre de estilos educativos paternos que define operativamente como *esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar* (48).

Uno de los principales modelos, y que mayor capacidad generativa de nuevas investigaciones ha mostrado, ha sido la propuesta de Baumrind en la década de los 70, que propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: *la aceptación y el control parental* que, a su vez, le permitieron identificar tres estilos básicos cualitativamente diferentes: democrático, autoritario y permisivo.

MACCOBY y MARTIN (1983) reformularon la propuesta de Baumrind y crearon un modelo que partía de dos dimensiones globales básicas: *exigencia – no exigencia paterna y disposición – no disposición paterna a la respuesta*. Dichas dimensiones daban lugar a cuatro estilos: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. Los avances que presentan estos autores estriban en haber cruzado ortogonalmente las dimensiones y en haber ampliado el significado del concepto responsividad. Ellos superan el enfoque anterior marcadamente conductista por un concepto que lleva implícita la disposición paterna a la respuesta de las señales lanzadas por los hijos pero que también (ahí radica el matiz innovador) implica reciprocidad, comunicación abierta y bidireccionalidad así como calor, afecto e implicación.

Más recientemente STEINBERG, LAMBORN, DARLING, MOUNTS y DORNBUSCH (1994) han identificado dos dimensiones similares: *aceptación / implicación* (que equivaldría a apego, aceptación, amor) e *inflexibilidad / supervisión* (que se corresponde con disciplina, privación, control).

Aunque existen modelos que propugnan la existencia de hasta tres dimensiones, en general, podemos afirmar que existe una notable coincidencia en el reconocimiento de dos fuentes principales de variabilidad en la conducta parental que nos permiten establecer una tipología de estilos fruto de su cruce:

- *El autoritativo (democrático) supone alta implicación y alta supervisión.*
- *El permisivo comporta alta implicación y baja supervisión.*
- *El autoritario se caracteriza por baja implicación y alta supervisión.*
- *El negligente deriva de una baja implicación y una baja supervisión.*

En España la mayoría de estudios han utilizado las dos dimensiones clásicas de afecto y control destacando especialmente la propuesta de MUSITU y GARCÍA (2001) que, parten de dicho modelo teórico bidimensional, para desarrollar su Escala de

Socialización Parental en la Adolescencia –ESPA29 publicado por TEA Ediciones– (que es, precisamente, uno de los instrumentos utilizados en este estudio).

A continuación vamos a desgranar algunos elementos para conocer en profundidad en qué consisten los estilos de socialización parental (siendo ésta una variable analizada en el estudio).

①. Dimensiones de la socialización parental.

Antes de iniciar la conceptualización de las dos dimensiones, cabría señalar que éstas no son en si mismas favorables o desfavorables para el desarrollo evolutivo de los hijos si las consideramos de forma aislada; toman cuerpo cuando se entrecruzan. Por ejemplo el afecto, en el contexto del estilo permisivo, dado que no tiene contrapartida y no existen controles, pues puede tener consecuencias de inmadurez, agresividad o dificultad para gestionar los propios impulsos. Lo mismo ocurre con el control y las restricciones que, analizadas desde la perspectiva del estilo autoritario, ocasionan tensión y ansiedad pero situadas dentro del estilo democrático se convierten en elementos de equilibrio porque están justificadas y se dan en unas relaciones bañadas por el afecto y la comunicación.

- ★ **Aceptación / implicación** → contiene expresiones paternas redundantes y congruentes que suponen reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas ajustadas a las normas de funcionamiento familiar. Ante un comportamiento inapropiado los padres recurrirán al diálogo, al razonamiento y a la negociación para afrontar las infracciones acaecidas como vías para inducir el cumplimiento de sus requerimientos evitando la confrontación de deseos. Se producirá una baja aceptación cuando los padres muestran indiferencia ante los comportamientos deseables y displicencia ante las violaciones de la norma.

Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres se caracterizan por:

- *Utilizan el razonamiento ya que favorece la internalización de las normas.*
- *Acompañan las técnicas inductivas de expresiones afectivas y tienen muy en cuenta el estado emocional del hijo.*
- *Desarrollan un apoyo emocional constante (que incluye afecto, aceptación y reconocimiento) que sirve de incentivo efectivo para ayudar al hijo a crecer con un alto nivel de autoestima y un eficiente autocontrol (lo que a su vez redundará en mayor facilidad para adaptarse a diversas situaciones).*

El apoyo emocional es un componente clave de esta dimensión: produce que los hijos se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad. El apoyo es facilitado por los padres a través de tres formas (MUSITU y GRACIA, 1988):

- *Expresiones de afecto y aceptación mediante manifestaciones explícitas o como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.*
- *Asistencia instrumental que se materializa en la facilitación de información, la orientación, la colaboración en tareas de rutina y el cuidado y atenciones hacia el hijo.*
- *Por último tenemos las expectativas sociales comunicadas a los hijos: se trata de orientaciones sobre qué conductas son adecuadas socialmente y cuáles no.*

- ★ **Coerción / imposición** → esta dimensión sólo se produce cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. A él subyace la finalidad de extinguir las conductas inapropiadas utilizando independientemente o combinadas la privación, la coerción verbal y la coerción física. Incluiría actitudes y conductas paternas que sugieren o dan consejo y otras más coactivas como amenazas de castigos, supresión de algún privilegio o incluso aludir a la retirada de afecto.

Aunque algunos investigadores defienden que la adopción de un estilo coercitivo/impositivo va a depender de la clase social, la situación específica o el tipo de falta cometida por el hijo, parece que existen serias evidencias que nos conducen a detectar patrones familiares sistemáticos y estables a lo largo del tiempo más allá de los condicionantes mencionados.

Se prima la utilización de diferentes clases de amenazas, castigo verbal o físico, privación u otras conductas paternas negativas tales como la censura, los reproches, gritar, etc. Concretamente la privación es la restricción de recompensas tangibles, la privación de privilegios y la retirada de amor. En definitiva, tácticas fundamentadas en la negación de afecto o en el amor negativo (ridiculizar, avergonzar, muestras de desagrado...).

Podemos concluir que, en general, las técnicas coercitivas tienen una alta efectividad e implican intervenciones de gran intensidad y carga emocional aunque, a largo plazo, pueden desencadenar conductas no deseables y, además, comportan efectos limitados (sólo centrados en el momento presente) si no se acompañan de diálogo y razonamiento (GERSHOFF, 2002).

②. Tipologías y efectos de los estilos parentales sobre la socialización de los hijos.

- ★ El **estilo autoritario** se caracteriza por tener una baja implicación con sus hijos y por ofrecer escasas muestras de aceptación como personas. Además presentan niveles altos de coerción e imposición. Se trata de padres muy exigentes con sus hijos sin tener en cuenta su edad, sus características y/o sus circunstancias pero que, simultáneamente, están muy poco pendientes y atentos a las necesidades y anhelos de los hijos. Resultan ser padres controladores (a veces intrusivos) que marcan mucho a la par que poco diligentes para conocer los intereses y particularidades de los hijos y satisfacer sus necesidades de orden afectivo. Los **padres** de este estilo son:
 - *Abogan por una exigencia estricta a la obediencia incondicional (la consideran virtud).*
 - *Generan abundantes normas pero éstas carecen de justificación para los hijos porque se formulan desde la razón de los padres, según lo que éstos creen que les conviene a los hijos (por tanto, la opinión de los hijos no cuenta).*
 - *Controlan el no cumplimiento de las normas a base de autoridad empleando amenazas e imposiciones varias como medios para obtener obediencia y respeto.*
 - *La comunicación es mínima y unidireccional descendente y los mensajes son, primordialmente, demandas.*
 - *No ofrecen razonamientos cuando emiten órdenes, no estimulan el diálogo y el intercambio de impresiones y son reticentes a modificar sus posturas ante los argumentos de los hijos.*
 - *Son absorbentes y centran la atención de los hijos sobre sus propias figuras provocando en los hijos represión de la iniciativa y la creatividad.*

Los efectos en los **hijos** que este estilo de socialización genera se podrían resumir del siguiente modo (MUSITU y CAVA, 2001):

- *Muestran cierto resentimiento hacia los padres.*
- *Menor autoestima familiar.*
- *Se someten a las normas sociales (sin cuestionarlas): tienden a obedecer por efecto del miedo y se sienten mejor ante las fuentes de autoridad que ante la razón.*
- *Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas como vía de escape para hallar refuerzos positivos inmediatos.*
- *Muestran mayor incidencia de problemas de ansiedad y depresión.*
- *Les cuesta asumir responsabilidades (sus padres ya lo deciden y organizan todo por ellos) –lo que puede influirles en los resultados académicos–.*

★ El **estilo permisivo o indulgente** combina afecto con dejar hacer. Ofrecen una alta implicación y aceptación del hijo con un bajo grado de coerción. Crean una dinámica familiar en la que el niño se siente querido y disfruta de mucha libertad tanto de acción como de expresión. En este estilo, las normas son pocas y los padres no están enfocados a su cumplimiento, estos padres tienden a adaptarse a sus hijos y sus esfuerzos están preferentemente dirigidos a identificar necesidades y preferencias para darles salida. Algunas características adicionales de estos **padres**:

- *Son comunicativos con sus hijos y cuando el hijo se comporta de forma incorrecta no aplican coerción. Optan por el diálogo y el razonamiento como instrumentos para fijar límites.*
- *Perciben a sus hijos como personas maduras capaces de autorregularse y sobre los que intentan influir razonando las consecuencias de los actos negativos.*
- *Consultan a sus hijos decisiones importantes sobre el hogar.*

Los efectos en los **hijos** de este estilo de socialización (MUSITU y CAVA, 2001):

- *Acatan las normas sociales por interiorización. Cuando han errado no han recibido sanciones sino un razonamiento sobre la adecuación de optar por otra conducta alternativa y ese procedimiento ha hecho que asuman las normas de mejor agrado.*
- *Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza.*
- *Son hábiles socialmente.*
- *Presentan un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza.*
- *Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico.*

★ El **estilo autorizativo o democrático** puntúa alto en aceptación y también en coerción. Se trata de padres que son buenos comunicadores, muestran a sus hijos su agrado cuando actúan bien, les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados y fomentan el diálogo para alcanzar acuerdos en ciertos temas susceptibles de ser negociados. Las relaciones padres/hijos son satisfactorias, ordenadas y los hijos perciben a los padres como figuras de autoridad coherentes pero sensibles a sus posiciones. Algunos descriptores adicionales sobre estos **padres**:

- *Muestran afecto y firmeza en equilibrio.*

- *Proporcionan al hijo un margen de libertad adaptado sus posibilidades porque valoran muy positivamente el fomento de la independencia progresiva.*
- *Basan la disciplina en tres pilares: el razonamiento, el castigo no punitivo y la consistencia a lo largo del tiempo entre declaraciones y actuaciones.*
- *Plantean normas justificadas para las que piden respeto y cooperación para cumplirlas, pues éstas surgen a partir de la reflexión de las consecuencias que comporta desoír las.*

Los efectos en los **hijos** que este estilo de socialización desencadena son los siguientes (MUSITU y CAVA, 2001):

- *Acatan las normas sociales por interiorización.*
- *Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza.*
- *Son competentes socialmente.*
- *Demuestran un elevado grado de autocontrol y autoconfianza.*
- *Tienen bien ajuste psicosocial.*
- *Tienen un autoconcepto familiar y académico elevado.*

★ El **estilo negligente** se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca o nula implicación en su conducta y un bajo nivel de imposición de normas. Este estilo provoca las consecuencias más devastadoras porque carece de sistematización y coherencia y alienta el sentimiento de abandono en los hijos. Son padres que dan poco y exigen poco, hay pocas normas que cumplir pero también poco afecto a compartir. Los padres ofrecen al hijo un mensaje difuso de irritación o descontento hacia él; por otra parte, someten al hijo a múltiples demandas imprecisas, vagas y, a veces, contradictorias que dan lugar a sentimientos de no ser querido (hay confusión, irritabilidad, inseguridad permanente). Estos **padres** tienden a:

- *Interactuar poco con los hijos y, cuando lo hacen, suelen ser contactos negativos.*
- *Suelen ignorar la conducta de los hijos no ofreciendo apoyos cuando los hijos se encuentran en situaciones vulnerables (estrés, temores, enfermedad, etc.).*
- *Otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo.*

El estilo negligente puede desembocar en abandono físico o maltrato cuando las necesidades básicas se hallen desatendidas. En las familias maltratadoras los **padres** no tienen claras cuáles son sus roles. Veamos los efectos en los **hijos** que este estilo de socialización conlleva (MUSITU y CAVA, 2001):

- *Son más testarudos y se implican en más discusiones.*
- *Están orientados a la acción (abundan las conductas impulsivas).*
- *Aumentan los problemas de consumo de tóxicos.*
- *Registran resultados académicos deficitarios.*
- *Presentan más problemas emocionales (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pobre autoestima, ansiedad, baja prosocialidad...).*

③. Algunas matizaciones importantes.

Una de las críticas más recurrentes al modelo clásico de socialización familiar estriba en el carácter de exclusividad y unidireccionalidad con que tiende a plantearse. Pareciera que los estilos educativos encarnan el factor (más) relevante que determina

los rasgos de personalidad y adaptación social infantil y juvenil en función de los siguientes presupuestos:

- *Las prácticas educativas de los padres registran una notable coherencia transituacional.*
- *Las prácticas educativas de los padres producen un impacto similar en la mayoría de los casos (la individualidad psicológica del niño queda en segundo plano).*
- *La conducta de los padres es percibida con considerable nitidez por parte del hijo a quien se dirige y por eso le influye.*

Sin embargo, la crítica apuntada se convierte en propuesta de mejora y perfeccionamiento del modelo clásico si pensamos en cómo se desarrollan los estilos. En la familia, es necesario que padres e hijos establezcan significados compartidos que permitan delimitar y definir los límites (y su flexibilidad) de la relación. El niño para conseguir controlar sus impulsos, ejecutar roles y contar con fuentes de significado necesita de la interacción con sus padres para la adquisición de valores, normas y pautas concretas de actuación y para conocer cuándo sus conductas resultan adecuadas a las normas.

Por tanto, hablamos siempre y por defecto de dinámica bidireccional porque ese rasgo resulta consustancial a lo relacional. En este trabajo vamos a considerar los estilos pautas de comportamiento, bastante estables, de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones que permiten la adscripción a un estilo determinado que determinará las potenciales y previsibles conductas/reacciones de ambas partes.

Los estilos no se dan en las familias reales de forma pura, sin embargo sí podemos afirmar que los padres se caracterizan por la persistencia de ciertos patrones en relación a la educación de sus hijos y, precisamente, de esa persistencia se nutre la representación en estilos. Los estilos son tendencias de actuación que, en absoluto, niegan la posibilidad de deslizamientos entre estilos puntual o circunstancialmente.

La adscripción a un estilo resulta un proceso dinámico, que se va actualizando, matizando y modelando a través de las interacciones recíprocas que se producen en el seno familiar (el seguimiento de un estilo no depende únicamente de una decisión consciente y unilateral de los padres, sin duda, los hijos y su particularidad también participan).

La socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas que emanan de los padres e impactan en los hijos, es más bien un conjunto de procesos cuyos contenidos oscilan en una multidireccionalidad de influencias y determinaciones mutuas.

El modelo de socialización conjunta (PALACIOS, 1999) propone incorporar la noción de influencias múltiples para comprender las estrategias de socialización emprendidas por los padres. Según este autor el análisis tradicional debe tomar en consideración los siguientes elementos concomitantes:

- ***Las características de la situación.***
- ***Las características psicológicas del hijo.***
- ***La edad del hijo.***

- **La percepción y aceptación de las prácticas parentales por parte de hijos.**

La asunción de los mensajes y conductas parentales no es automática, está mediada por tres elementos: (1) la percepción que el hijo tiene de las intenciones parentales (¿son claras?, ¿las interpreta correctamente?, ¿hay sesgos emocionales o evolutivos?), (2) el grado de aceptación de dichos mensajes (aumenta cuando los hijos entienden las actuaciones de los padres como mayoritariamente proporcionales y justas) y (3) el sentimiento del hijo de haber participado o no en su elaboración.

- **La irrupción de circunstancias extrafamiliares que supongan un trasbalse.**

Aceptamos estos factores porque no cuestionan la validez de los estilos educativos como constructo formal que nos ayuda a reducir la realidad para su estudio. Entendemos que dichos elementos introducen una premisa muy interesante (especialmente en estudios de caso): los padres describen un determinado estilo habitual que admite expresiones contextuales matizadas (que pueden aludir a otro estilo perfectamente). Lógicamente los padres seleccionan la mejor respuesta en función de cada ocasión, por tanto, realizan una evaluación más o menos consciente de los detalles del momento.

La socialización, en ningún caso es vertical, es más bien el resultado final de una construcción conjunta en la que el comportamiento de uno modifica y altera el del otro que, a su vez, influirá en el primero y así sucesivamente en un diálogo infinito.

5.4.- Enfoques de la intervención educativa familiar.

La familia ha sido objeto de estudio desde distintos modelos teóricos:

- *La visión psicoanalista pronto se convirtió en un enfoque debilitado por estar demasiado centrado en una postura personalista que obvia el marco de las relaciones propias de la vida familiar.*
- *Los teóricos del aprendizaje, con Bandura como precursor, analizaron el desarrollo como proceso cuantitativo y continuo: aislaron una serie de experiencias y estudiaron su repercusión en el comportamiento. Conceptos como recompensa, castigo y aprendizaje vicario fueron fundamentados desde estas corrientes. Sin duda algunos supuestos originales del aprendizaje social han ayudado activamente a comprender el comportamiento de los hijos, sin embargo actualmente se han flexibilizado y enriquecido con la incorporación de nuevos elementos derivados de los procesos cognitivos y de interacción.*
- *La teoría del conocimiento social tiene en Piaget y sus aportes sobre el desarrollo social su máximo exponente. Desde esta perspectiva, el conocimiento del niño se va construyendo a partir de la imagen y las representaciones de los otros y de sí mismo y también de los tipos de relaciones establecidas. Vigotski añade a la visión original la dimensión sociocultural del aprendizaje, dimensión que enfatiza la construcción del conocimiento por parte del niño en constante interacción con los adultos y su medio (lo que él denomina zona de desarrollo próximo).*
- *Las teorías del intercambio social y del conflicto contribuyen a desvelar importantes propiedades de la familia al compararla con otros grupos sociales.*

Las teorías referidas explican fundamentalmente cómo se produce el desarrollo evolutivo del niño y, dado que éste tiene lugar en el seno de la familia, pues también describen qué ocurre en su interior (y qué debería ocurrir para garantizar o estimular un crecimiento óptimo). Sin embargo están muy centradas en la individualidad del niño y poco en la consideración global de la familia como grupo con entidad propia. Las teorías que han trascendido con mayor auge en el estudio de la familia desde el mundo de las relaciones y la conflictividad han sido la **Teoría General de Sistemas** y la Teoría de Campo. Lo sustantivo de estos planteamientos es que conciben la familia como un todo, como el germen que explica el problema y que contiene la solución, como una unidad bien definida.

La **teoría de campo** aporta un marco conceptual para el estudio de las personas que supera el aislamiento, nos hace verlas como una constelación de variables independientes para las cuales el todo constituye un campo. Esta propuesta junto con la teoría de sistemas (que más adelante describiremos con más profusión) han generado la base de los principios que sostienen el denominado enfoque ecológico sistémico. Se trata de una perspectiva de estudio de la familia de corte evolutiva y educativa ya que permite acceder a la familia como contexto de desarrollo tanto de adultos como de niños. Esta perspectiva debe completarse con la consideración de dos dimensiones:

- **Cognitiva** → reconocer esta dimensión asegura poder abordar a la familia desde sus posibilidades de acción, ya que los padres son sujetos pensantes que se sitúan ante la realidad educativa de sus hijos avalados por el cúmulo de experiencias respecto a su propia educación (porque los padres son, sobre todo, el producto de su propia experiencia familiar). También les afecta el grado de conocimiento que tengan sobre la infancia y el desarrollo infantil en su dominio cognitivo. TRIANA (1991) afirma que los padres se enfrentan al hecho educativo de los hijos y lo asumen dotados de ciertas teorías infusas e implícitas que, de alguna manera, inciden y guardan relación con el estilo educativo que despliegan.

Si se toman en cuenta las ideas educativas que tienen los padres es posible predecir aspectos relacionados con los modelos de interacción y, quizás lo más importante, existe la posibilidad de cuestionarlos y mejorarlos. Si los padres descubren las ideas latentes que, de algún modo, les guían se abre la posibilidad de valorarlos y matizarlos desde la consciencia.

- **Temporal** → esta visión en el estudio e intervención en la familia aporta información valiosa para entender la estructura, funciones y dinámicas intrafamiliares en un momento concreto del ciclo. Los acontecimientos específicos no pueden ser únicamente descritos y valorados desde el presente porque, entonces, el análisis es limitado y parcial. Las interacciones presentes de la familia tienen que ver con su historia y también con las expectativas de futuro que alberga. La familia es un sistema de larga duración que resalta la importancia del bagaje previo y expectativas venideras en la comprensión y resolución de los conflictos y desencuentros.

Indagando en los acontecimientos del pasado podemos encontrar claves para interpretar y dar sentido al presente de la vida familiar de modo que la familia progresa a través de distintas transiciones entre etapas o fases de su desarrollo. Dichas transiciones constituyen hitos muy significativos porque han demostrado la capacidad de adaptación de la familia a una nueva situación (la familia ha tenido que reorganizarse para superar el nivel y acceder a la siguiente etapa y esa capacidad de transformación es clave para evocar soluciones y estrategias de cambio).

El descubrimiento de hechos relevantes previos y su impacto pueden dar lugar a encontrar coincidencias en la historia familiar que se asocian a ciertas pautas familiares ocultas y muy arraigadas que nos sirven para diseñar procesos de cambio.

Es importante subrayar la dimensión temporal no sólo como un nexo que conecta los sucesos entre pasado y presente, el futuro también forma parte estructural de esta visión evolutiva. Gimeno (1999) habla de que el futuro da significado al presente, por tanto la interpretación de los sucesos y el modo en cómo se encararan en el presente son la base para desencadenar hechos posteriores. El futuro se concibe en la familia con una fuerte carga de ilusión y optimismo que empuja hacia delante, hacia el cumplimiento de unas expectativas que dan sentido al ciclo vital de la familia. La familia contiene un dinamismo interno realmente potente que es la base sobre la que se pueden generar procesos de cambio. Esta cualidad entraña una potencialidad de intervención muy interesante: las dificultades que pueden abrumar a una familia en un periodo determinado no logran suprimir ese impulso hacia el futuro.

La historia familiar está hecha de experiencias compartidas que son eslabones en la construcción de la identidad familiar que, a su vez, configuran el sentimiento de pertenencia al grupo. Por todo ello, resulta fundamental y oportuno conocer la historia de la familia ya que, a partir de ella, sabremos cómo resuelve las crisis producidas por los cambios (motivados en el ámbito intra o extrafamiliar, ya sean de carácter positivo, negativo, evolutivo o inesperado) y podremos ofrecer herramientas de orientación educativa más oportunas.

Nos alejamos de una definición de familia como entidad estática e inmutable, más bien la consideramos una institución social en continuo proceso de transformación debido a tres factores interrelacionados:

- *La maleabilidad de las personas que la conforman, seres inconclusos y en proceso de formación.*
- *Los propios mecanismos internos y cambiantes que se dan dentro del sistema familiar (las relaciones entre sus miembros, el cambio de estructuras o sistemas de vida).*
- *Las características propias que otros sistemas sociales imponen sobre ella (mantiene vinculaciones inevitables con el sistema escolar, social y económico).*

La complejidad del sistema familiar lo convierte en un ámbito susceptible de ser la diana de las intervenciones que desde múltiples estamentos se llevan a cabo (aunque a partir de ahora siempre nos referiremos a las emprendidas desde la escuela por ser el tema que nos preocupa).

La familia comparte con la escuela la finalidad específica de satisfacer las necesidades del individuo sistematizando un conjunto de pautas de comportamiento deseables. De la cooperación entre ambos agrupamientos institucionalizados debe surgir la delimitación y el cumplimiento de las funciones sociales que tienen asignadas, por tanto, están indefectiblemente conectados.

A continuación repasaremos brevemente en qué consiste el enfoque por el que apostamos claramente:

01. Reseña epistemológica.

El origen de la perspectiva sistémica la hallamos en la Teoría General de Sistemas elaborada por el biólogo austriaco Von Bertalanffy quien la formuló en 1968 en EE.UU. y que ha sido ampliamente diseminada. Esta teoría define el sistema como un

conjunto de elementos en interacción pero en el que el todo no equivale a la suma de las partes (el todo es algo más, tiene un valor y unas propiedades adicionales). La familia es un ejemplo de sistema abierto que se rige por principios de complejidad, incertidumbre, multicausalidad e interacción.

La información es una plataforma que funciona en flujos de ida y vuelta: dicho intercambio de información posibilita la interacción entre las partes. Si aplicamos este precepto al sistema familiar podemos entender con mayor facilidad cómo en la apertura y la vulnerabilidad que domina tanto las partes como el todo radica el intercambio con el medio.

El proceso de desarrollo del ser humano, al igual que cualquier otro organismo vivo, se enmarca en una serie de sistemas que inciden unos en los otros: es la idea clave promulgada por Bronfenbrenner según la cual dichos sistemas configuran y definen el lugar donde la persona se desarrolla entendido como una disposición seriada de estructuras concéntricas inclusivas. Siguiendo este planteamiento se habla de:

- *microsistema* } alude al conjunto de interrelaciones con el entorno más próximo (la familia),
- *mesosistema* } engloba las interconexiones y las influencias recíprocas que se derivan de los vínculos que existen entre los microsistemas implicados en la persona (y en los cuáles ella también participa, por supuesto),
- *exosistema* } delimita lo que tiene lugar en el ambiente más próximo (en este nivel encontraríamos a la escuela) y, por último,
- *microsistema* } se refiere a los valores culturales, ideologías y creencias que dan forma a la organización social vigente.

La perspectiva sistémica de la familia se nutre de los conceptos provenientes de tres grandes teorías cuya esencia se sintetiza a continuación:

- **Tª General de Sistemas:** el grupo familiar es considerado como un sistema complejo de elementos en interacción (RÍOS GONZÁLEZ, 1994). Los elementos que componen el sistema interactúan de forma activa condicionando unos el estado del resto. Cuando el conjunto se caracteriza como abierto éste intercambia energía o información con su entorno porque está permanentemente interaccionando con él (el sistema cerrado, por el contrario, no puede modificar el entorno y tampoco se deja modificar por él). Veamos tres conceptos clave de esta formulación teórica:
 - » **Totalidad** → *el sistema es algo más que la suma de sus partes lo que implica que el cambio en un miembro del sistema afecta a los otros dado que sus acciones están interconectadas mediante pautas de interacción. Dichas pautas de funcionamiento no se reducen a la suma de los elementos constituyentes, más bien los superan dado que describen relaciones.*
 - » **Circularidad** → *es el modo en que se desarrollan las interacciones. La estrecha conexión que existe entre las acciones de los miembros de un sistema provoca que los efectos de las conductas no sean direccionales, sino que puede percibirse un sentido circular cuando se observa que determinadas pautas por parte de unos, refuerzan las manifestaciones del resto.*
 - » **Equifinalidad** → *es el principio que establece que los mismos efectos pueden tener orígenes distintos y responder a distintas causas (así pues, detrás de un mismo síntoma pueden existir razones muy dispares: es preciso analizar cada caso como único en sentido estricto).*

- **Cibernética**: los miembros del grupo familiar interactúan entre sí de modo que existe entre sus comportamientos un alto nivel de feedback que refuerza (feedback positivo) o corrige (feedback negativo) las conductas del resto de los componentes del grupo. De esta teoría derivan dos conceptos fundamentales en la visión sistémica:
 - *Homeostasis* → es el proceso de mantenimiento de la organización del sistema mediante el feedback negativo. Es la tendencia natural de cualquier sistema a la inercia, a sostener el modelo conocido y vigente.
 - *Morfogénesis* → designa el proceso que facilita el cambio en la organización de cualquier sistema mediante el feedback positivo. Es la otra gran tendencia de cualquier sistema a la transformación, al cambio que produce avance. Ambas fuerzas descritas (homeostasis y morfogénesis) deben estar equilibradas para que la familia conserve su idiosincrasia a la vez que evoluciona.

- **Tª de la Comunicación**: cualquier comportamiento o actividad humana conlleva la existencia de un proceso comunicativo y este hecho constituye un vehículo de información que establece lazos de relación entre los miembros del sistema familiar. Entresaquemos las ideas primordiales que nos interesan:
 - *Comunicación* → alude a un sistema de comportamiento integrado que tiene por efecto ajustar, calificar y hacer posibles las relaciones humanas.
 - *Ruido* → se trata de una distorsión en el proceso de comunicación que implica la pérdida de información e incluso puede conducir al fracaso de la misma.
 - *Deformación del mensaje* → el receptor recibe correctamente las diversas unidades del mensaje pero la organización de éste no le permite interpretarlo correctamente.
 - *Siempre existe comunicación* → en un sistema cualquier comportamiento de uno de los miembros posee un valor comunicativo para el resto que, sin duda, les afecta.
 - *Niveles de comunicación* → se pueden distinguir dos niveles en todo acto de comunicación. Los aspectos de contenido se agrupan en el nivel digital y hacen referencia al contenido semántico de la comunicación, hablamos del mensaje objetivo que transmite el emisor. Por otra parte, tenemos el nivel analógico: éste recoge los matices relacionales existentes entre emisor y receptor.

02. La familia como sistema abierto.

ANDOLFI (1993) define la familia desde la perspectiva sistémica de la siguiente forma: "la familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior". Bajo esta idea se comprende a la familia como una unidad total y, al mismo tiempo, formada por otros subsistemas. La familia de procreación, siendo en sí misma un sistema total, es simultáneamente un subsistema de la extensa la cual, a su vez, forma parte de otro grupo social más amplio, la comunidad. Observamos que cada grupo se inserta dentro de otra red social más amplia y, desde ésta, despliega su energía para alcanzar su propia autonomía.

En la investigación sistémica adquiere gran relevancia lo que ocurre **entre** las unidades que forman el sistema ya que éstas no deben ser analizadas aisladamente

puesto que los cambios en una unidad van precedidos o seguidos por cambios en otras unidades del sistema que cabe contemplar para tener una visión completa de la situación. Entender el fracaso escolar desde este prisma explicativo, descarta (taxativamente) la opción de ubicar su causa y solución únicamente en el subsistema filial (y esto ya supone un gran paso dado que habitualmente se sigue haciendo una lectura parcial según la cual la dificultad radica únicamente en los hijos).

Podemos identificar tres aspectos clave que explican las relaciones que se establecen en el interior de la familia:

- La familia está en constante transformación, por tanto, es capaz de adaptarse a las exigencias de desarrollo y coyuntura. Esa virtud de adaptación asegura la continuidad del sistema a la vez que garantiza el crecimiento psicosocial de los miembros. Esta adaptación inteligente prevalece gracias al equilibrio de las fuerzas antes mencionadas (homeostasis y morfogénesis). Dicha adaptación de los individuos y del sistema familiar en su totalidad a la sociedad, constituye un síntoma de salud del grupo en cuestión. De esta idea se deriva, por tanto, que la falta de adaptación a la realidad, el mantenimiento de roles, valores o pautas obsoletas, inconsistentes y/o inadecuadas (provenientes en la mayoría de los casos de las familias de origen) son, en muchos casos, causas de conflictos y dificultades diversas.
- La familia es un sistema activo que se autogobierna por reglas que le permiten desarrollar su proceso de relación: dichas reglas se aprenden y asimilan por ensayo y error, hasta llegar a la estabilidad en la formación de la unidad sistémica. Cualquier tensión intrafamiliar o extrafamiliar pesará sobre el funcionamiento familiar y exigirá un esfuerzo de adaptación.
- La familia está en continua interacción con otros sistemas. Existe una vinculación dialéctica respecto a las relaciones que tienen lugar en el interior de la familia y el conjunto de las relaciones sociales.

El sistema familia hace referencia a la composición ordenada de elementos en un todo unificado: dichos elementos se construyen en subsistemas que, a su vez, originan estructuras delimitadas por su propio funcionamiento. Cada subsistema pone en marcha energía a favor de su propia autonomía a la vez que canaliza fuerza para favorecer la integración de las partes a la totalidad. Cada subsistema está perfectamente delimitado y regido por reglas y conductas implícitas, además, cada uno tiene su propia integridad que vendrá precisamente definida por los límites con los otros subsistemas. Los subsistemas son flexibles y mutables al tiempo que conservan cierto grado de rigidez que permite el equilibrio óptimo que conduce a la estabilidad.

En el grupo familiar han sido reconocidos dos subsistemas estructurales básicos y diferenciados: el subsistema de la pareja y la constelación fraterna. Ambos subsistemas son los que originan el tipo de relaciones que se definen en el interior de la familia y se influyen recíprocamente: por ejemplo, la interacción entre hermanos estará influenciada por las relaciones de éstos con los padres y las relaciones de pareja muchas veces están mediadas por la interacción que mantienen entre sí los hijos.

Estos dos subsistemas en la familia nuclear son de carácter natural y de tipo generacional, por tanto, sus integrantes comparten rasgos biológicos análogos así como semejanza de roles que facilitan la cohesión y el sentido de pertenencia a un subgrupo. Los subsistemas son de mucha funcionalidad para la familia ya que agrupan a las personas por afinidad de las tareas que realizan o por otros intereses comunes.

En lo que respecta a la tipología familiar, no se defiende desde esta teoría la existencia de un modelo ideal de familia, sin embargo, al describir el tipo de estructura familiar patológica quedan al descubierto los modelos menos apropiados. Para la perspectiva sistémica un modelo de familia normalizada es aquella que establece entre sus subsistemas relaciones con un nivel medio de apertura y en la que los miembros que componen cada subsistema desempeñan un rol bien diferenciado del resto (es decir, desarrollan sus funciones existiendo previamente una clara distinción de objetivos y responsabilidades que cumplir dentro de la agrupación). Cuando aparezca una dificultad en el sistema (comunicada por uno o varios miembros) será necesario acoplar la comunicación entre los componentes para hallar un nivel óptimo de interrelación.

03. Niveles de intervención.

La intervención inspirada en la orientación familiar de carácter sistémico puede estructurarse en base a distintos niveles según RÍOS GONZÁLEZ (1994):

- a. **Nivel educativo** → persigue una atención a la familia que permita proveerla de los medios y las técnicas necesarias para lograr los objetivos que se le atribuyen como agente de socialización. Como ejemplo muy extendido en el ámbito escolar podemos hablar de las Escuelas de Padres.
- b. **Nivel de asesoramiento** → la orientación se realiza de un modo más específico con el fin de situar y ejercitar a la familia, no sólo en el desarrollo de situaciones enmarcadas dentro de la normalidad del funcionamiento familiar, sino también para hacer frente a las dinámicas que provocan disfunciones. En este nivel hay que tener en cuenta que la intervención no será únicamente individual ni se extinguirá en la interrelación padres-hijos, también considerará la necesidad de trabajar los vínculos de la pareja o de los hermanos entre sí o las conexiones con otros miembros familiares significativos. Los encargados de desempeñar las tareas en este nivel son los profesionales que conocen el caso con profundidad y están directamente implicados en su proceso de cambio: tutores y psicopedagogo/a especialmente.
- c. **Nivel terapéutico** → se describe este nivel precisamente porque no es la pretensión de este estudio formular orientaciones prácticas al centro de secundaria inscritas en él. La perspectiva sistémica permite (perfectamente) un estilo de intervención útil y aplicable a la dinámica escolar reflejada en los dos niveles precedentes.

En el nivel terapéutico la tarea residirá en lograr la recuperación de aquellos aspectos del sistema familiar que hayan sufrido una alteración: se trata de diagnosticar que la consecución de los logros propios de la familia se halla comprometida para, a partir de ahí, rectificar el funcionamiento patógeno mediante técnicas que permitan la reconducción. En este nivel únicamente deben actuar los especialistas: los terapeutas familiares capacitados específicamente.

Los tres niveles de actuación descritos no se consideran excluyentes entre sí, pueden combinarse en función del planteamiento ante el que nos encontremos. El fin último, desde cualquiera de los niveles, será promover la búsqueda del equilibrio dentro de la familia utilizando sus propias potencialidades como vía para establecer relaciones óptimas que reporten satisfacción a todos los integrantes del sistema.

04. Modelos de intervención.

La intervención concreta queda supeditada a diversos modelos que, de alguna forma, recogen una forma concreta de articular la acción. Veamos una síntesis de los rasgos generales de los paradigmas de actuación en cuestiones relativas a la orientación familiar:

- Modelo de consejo → el *counseling* consiste en un servicio de asistencia realizado por una persona profesionalmente preparada para orientar con la intención de influir en el comportamiento de quien busca ayuda. Se persigue como objetivo esencial orientar y aconsejar a las personas en la toma de decisiones y en la posterior actuación en consonancia con las alternativas adoptadas. La acción emprendida es directa y personalizada (dirigida y centrada a una única persona) y se nutre de una demanda expresa que hace el cliente. Así pues, en este modelo la motivación hacia el cambio se manifiesta ya desde el principio puesto que existe un cierto nivel de conciencia de problema y se ha producido un movimiento efectivo para solucionarlo.
- Modelo de servicios → centra sus planteamientos en la oferta de distintos servicios o prestaciones que persiguen atender las carencias o necesidades de un grupo determinado. Aquí la intervención se realiza por parte de un equipo que actúa sobre las dificultades de un sector de alumnos (en nuestro caso hablaríamos del EAP o el psicopedagogo –más el TIS, si lo hubiera– del centro). Se actúa sobre el problema (sobre su evidencia) y no sobre el contexto ni las causas que lo sustentan y, por tanto, el modelo tiende a remediar dejando de lado cualquier opción de carácter preventivo o de atención al desarrollo global de la persona. Focalizar la intervención sólo en la problemática provoca descontextualización de las dificultades y reduce la actuación al cumplimiento de unas funciones (las que tiene asignadas el equipo especializado) y no de unos objetivos de mejora: lo importante no es que el alumno tenga su Plan Individualizado hecho, lo importante es que éste dé resultados y el alumno avance.
- Modelo por programas → se caracteriza porque la intervención la realiza directamente el orientador, éste se dirige a grupos de personas (no a individuos aislados) y contempla la evaluación del programa como parte indisoluble de la intervención. Este modelo destaca por su vertiente preventiva: que la actividad esté planificada en base a unas finalidades y que la implementación sea grupal hace que su acción beneficiosa llegue a todos los colectivos (incluidos los de mayor riesgo). Los programas de orientación educativa son sistemas que fundamentan y ordenan la intervención psicopedagógica comprensiva dedicada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios que acoge la institución. La debilidad más importante del modelo es que ha sufrido un proceso de reducción por el cual la orientación (general, integral) ha quedado asimilada a la orientación vocacional (que, preferentemente, se lleva a cabo en 4º de ESO). Según esto, el resto de cursos y posibles dificultades, quedan fuera de los programas diseñados.
- Modelo de servicios actuando por programas → fue acuñado por primera vez por ÁLVAREZ GONZÁLEZ (2003). En este tipo de intervenciones se funden las actuaciones propias de los dos modelos implicados: en concreto se trata de realizar el trabajo de los primeros a través de los segundos. Se utilizan las estructuras propias de los sistemas que proveen los servicios para desarrollar programas. Este modelo se halla implantando actualmente en nuestro sistema educativo: la función orientadora es

llevada a cabo por el propio profesorado mediante encuentros personales y a través del desarrollo de programas. En este caso el orientador apoya, forma, asesora y dinamiza la acción de los tutores y el profesorado. Este modelo híbrido contempla el análisis del contexto y la población con la que se interviene, por tanto, debería organizar sus acciones teniendo un conocimiento más certero de las necesidades reales del centro.

- Modelo de consulta → la consulta es un proceso de intercambio de información e ideas entre el profesional consultor y la otra persona o grupo de personas en orden a combinar el conocimiento propio con el del interlocutor para definir un plan de acción consensuado. Aquí se dan cita las tres dimensiones de la intervención: la preventiva, la de remedio y la de desarrollo. Se trata de una actividad que intenta afrontar y resolver no sólo las deficiencias sino también prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes globales que mejoren cualitativamente la capacidad formativa de los escenarios escolares. En este modelo el destinatario puede realizar la demanda pero también puede producirse la intervención a través de la petición de un consultante (por ejemplo un tutor que lo solicita al psicopedagogo).

05. La pedagogía sistémica.

Se trata de una nueva mirada que emerge en el ámbito de la educación. De vez en cuando (últimamente cada vez menos), aparece en el panorama educativo alguna propuesta que comporta la incorporación de nuevas ideas para abordar la tarea escolar. La Pedagogía Sistémica (a partir de ahora PS) nace con vocación innovadora a la vez que con la firme convicción de que no viene a sustituir nada de lo que hasta ahora conocíamos y hacíamos: su intención es claramente la de complementar, añadir algo sustancial y valioso, en la medida que el propio sistema educativo lo considere oportuno. Si en algo se distingue este abordaje es justamente por su carácter marcadamente inclusivo: la experiencia acumulada es el punto de partida al que esta formulación aporta un nuevo cariz, unos nuevos matices para hacerla más efectiva.

La PS se desarrolla bajo el paradigma sistémico-fenomenológico que impregna las Constelaciones Familiares y los Órdenes del Amor que Bert Hellinger y sus colaboradores han venido desarrollando durante estos últimos años en el marco de la psicoterapia. Sin embargo, en ningún caso, esta pedagogía pretende un abordaje terapéutico de la educación, sino más bien hacerse eco de las observaciones y aprendizajes que se han hecho en ese campo para aprovechar aquellos que resulten significativos y adaptables al marco escolar ordinario.

Otro punto interesantísimo de este enfoque es que deja bien claro que la función principal de los centros escolares es promover en los alumnos la adquisición de unos saberes culturales mínimos, aunque sin perder de vista el desarrollo armónico y global de los alumnos. Tal como su propio nombre inspira, la PS introduce una mirada acorde con el paradigma sistémico. Esta perspectiva comporta entender los colectivos y grupos humanos, no sólo como la suma simple de sus miembros, sino como sistemas complejos que funcionan según unas dinámicas que responden a ciertos patrones.

Seguidamente se explicitan las referencias esenciales en las que se basa esta formulación que aceptamos como marco de aplicación totalmente plausible de las orientaciones prácticas que se ofrecen al final de este estudio (FRANKE, 2004 y ALONSO, 2005):

- **Ubicación** → a cada uno le corresponde hacer aquello con lo que está vinculada su tarea y es en esa dirección a la que debe dirigir su mirada y esfuerzos. Los padres tienen unas determinadas responsabilidades y los profesores otras y, aunque parezca algo obvio, tener esto claro evita intromisiones que se viven mal y perjudican la relación. Los que educan son los padres y los profesores no deben aspirar a ocupar esa posición privilegiada, deben ser más humildes y respetuosos. La tarea principal de los docentes es acompañar y posibilitar, más que aconsejar o aleccionar a las familias. Cuando estos límites no están claros entramos en conflicto porque ni unos ni otros miramos hacia donde corresponde desde nuestro lugar. Existe un orden en las relaciones que debe prevalecer para que los sistemas funcionen desde lo que podríamos denominar equilibrio dinámico.
- **Contexto** → en los últimos años se ha hablado mucho del tema de la diversidad y de cómo afrontarla, todavía hoy es un tema candente a la par que irresoluto. Desde la perspectiva de la PS, la diversidad se asume desde otra interpretación: ya no se trata tanto (o solamente) de integrar la diferencia sino de hacernos eco de que cada alumno es distinto en relación con sus peculiaridades físicas, cognitivas, emocionales, por su origen geográfico, etc... Habría que considerar a cada alumno en función de su contexto específico (espacio-territorio y tiempo-historia) y actuar en consecuencia partiendo de la base de que cada uno de los contextos tiene razón de ser, no hay contextos mejores que otros. La PS aspira a abordar esos contextos no desde la integración, sino desde la aceptación y el respeto absoluto por lo que en ellos hay, evitando expectativas de cómo deberían ser o cómo nos iría de bien, supuestamente, a nosotros y a ellos, si fueran de otra manera (si se acoplaran a nuestro modelo mental, que resulta ser positivo sólo porque lo hemos contemplado de antemano y se asemeja a lo habitual –razones, por otra parte, bastante frágiles–).
- **Inclusión** → este abordaje ha puesto de manifiesto que en el momento en que un miembro o parte de un sistema se siente excluido (es decir, tiene serias dudas acerca de su pertenencia real –no únicamente formal– al sistema) entra en desequilibrio y emergen diversas actitudes disruptivas que, a menudo, se toman como causas y responsabilidades individuales de aquellos que las exteriorizan, cuando, en realidad, se trata de síntomas que el propio sistema utiliza para mostrar un desajuste (que, por supuesto, excede a la persona). El alumno que se siente incómodo y excluido empieza a “portarse mal”, no se “porta mal” y por eso se siente excluido y apartado. La escuela no debería obsesionarse con erradicar y controlar la diversidad, al contrario, sus fuerzas deberían concentrarse en potenciar el sentimiento de pertenencia, favoreciendo todos aquellos procesos que permitan la inclusividad. Alentar la inclusividad no es emprender acciones concretas, es pensar de otro modo y, después, generar las acciones necesarias: es creerse que los episodios de soledad en las aulas son inaceptables, es mostrarse como profesionales que reconocemos a todos los alumnos, a todos les reservamos un lugar valorado como algo especial y enriquecedor para el conjunto.
- **Fidelidades** → los hijos actúan por amor a los padres, son totalmente fieles a ellos y todo lo que hacen lo hacen por amor, para cuidarles, para compensarles, para que se sientan orgullosos, para distraerles de sus quebraderos de cabeza, incluso se ofrecen voluntaria e inconscientemente para cargar con sus historias, culpas, responsabilidades, sacrificando en ello unas energías que deberían enfocarse a otros asuntos (por ejemplo, aprender). La paradoja de estas fidelidades es que se sustentan en una buena intención pero resultan infructuosas porque suponen una desubicación (asumir algo que, en esencia, no les corresponde). Por ejemplo, una actitud desafiante de un alumno puede responder a un proceso de separación conyugal que quiere frenar haciendo todo lo posible para que sus padres se fijen en él y, de esta manera, alejar el riesgo de la separación.

La PS considera que las dificultades de los equipos docentes, de los alumnos, de las familias, incluso de los propios centros para encarar con garantías las tareas que tienen encomendadas pivotan sobre unos vínculos generacionales que quedaron estancados, sin atender, o que se vivieron como conflictos desgarradores por su intensidad, el dolor de los cuales no se ha podido elaborar.

Para la PS la fuerza que los educadores necesitamos para afrontar nuestras atribuciones nace de lo que hubo antes que nosotros, tomamos la fuerza de nuestros propios padres y nuestra relación con la familia. Ocurre lo mismo con los alumnos: detrás de cada alumno hay un padre y/o una madre y de detrás de éstos sus respectivos padres y así sucesivamente. Esa es la idea generatriz con la que se maneja la PS: no estamos solos, nos acompañan desde el pasado y el presente muchas personas y el futuro de la escuela carece de sentido sin contar con las familias.

La fuerza nos viene de nuestro pasado, de nuestros padres y de quienes estuvieron detrás. Resultaría muy cansado sacar y utilizar recursos personales, como los que son precisos en la labor educativa, sin contar con un soporte emocional sólido. Lo que ocurre es que esa experiencia previa que portamos encima no siempre se ha constituido de forma favorable: cuando las personas tienen rencor sobre su pasado o deudas pendientes o confusiones, suelen andar descolocadas. En ese caso, gastar energías provoca debilitación, cansancio y pesimismo. Cuando las energías se basan en el afecto, el respeto, en la confianza entonces provocan fortalecimiento y optimismo.

Los vínculos generacionales deben emerger a la luz, volverse conscientes, para que sus efectos no distorsionen nuestra vida cotidiana y nuestra tarea profesional, deben poder trabajarse o, al menos tenerlos en cuenta, para que no actúen subterráneamente y hagan aparecer las cosas de forma encubierta. Los docentes deben desarrollar una clara percepción que les haga sensibles a esas informaciones y conocimientos, tanto en lo relativo a ellos mismos (será el principio) como en lo concerniente al trabajo personal con los alumnos. Para educar, independientemente de la posición que se ocupe, uno debe mirar hacia sus orígenes con respeto y agradecimiento y, solo así, podrá comprender de verdad lo que ocurre a su alrededor.

Estamos unidos a nuestros seres queridos, actuamos como ellos, sentimos y pensamos de una forma parecida sencillamente porque compartimos un nivel de consciencia similar. No existen posturas o figuras buenas y malas, sino constelaciones de consciencias que según cómo se enfoquen pueden producir dolor o liberación. Los centros educativos no deberían caer en la trampa y convertirse en lugares repletos de microconflictos que se activan en aras a considerar unas consciencias mejores que otras.

A través de la PS se hace posible que todos los elementos que participan del acto educativo puedan recuperar el motor primero: hacer que las nuevas generaciones estén preparadas para la vida, para el amor, para el dolor, con la fuerza de los antepasados, con la fuerza del vínculo, con la fuerza de los padres. Maestros que puedan mirar con buenos ojos a los padres de sus alumnos porque han recuperado a los suyos y reconocen el ánimo que viene de ellos. Alumnos que se sientan curiosos y guiados hacia la vida. Compañeros capaces de disfrutar del y con el equipo, como se disfruta de los hermanos cuando todo está en su lugar... Padres que sepan ver

cuánto hace el profesor y el centro por sus hijos y lo pueda agradecer, dando así al hijo todo el permiso para que se convierta en alumno.

A modo de síntesis final, repasemos los fundamentos conceptuales de la PS:

- *Utiliza los Movimientos Sistémicos como herramienta para la resolución de conflictos y como medio para observar las dinámicas que no se perciben a simple vista.*
- *Es fenomenológica, es decir, primero es el fenómeno y después se sacan las conclusiones. Se reconoce lo que es, lo que se expresa, tal y como es con ausencia total de juicio.*
- *Se asienta en el Constructivismo y el Aprendizaje Significativo.*
- *El establecimiento de puentes entre la Escuela y las Familias es piedra angular del enfoque: la acogida y el mensaje que la escuela proporciona a los padres son muy importantes y deberían estar guiados por el siguiente lema: "nuestro objetivo es ayudar a sus hijos, no tener la razón, la verdad...". Se impone un contexto de diálogo y comprensión en el que los padres se sienten cómodos y animados a la participación e implicación (porque nada les preocupa e interesa más que el crecimiento de sus hijos, es un axioma irrefutable que moviliza emocionalmente a cualquier padre).*
- *Aboga por una aceptación auténtica del contexto en el que nos movemos, respetando que es así, evitando juicios de valor y comparaciones con expectativas previas, trabajando desde ese lugar y proyectando pequeños cambios.*
- *Alienta a los profesores a afinar su sensibilidad, a imaginarse el aula como un sistema de interacciones entre personas, experiencias y conocimientos que genera un campo de aprendizaje extraordinariamente rico gracias a las aportaciones de todos y cada uno de los miembros que la integran.*

06. Claves para la intervención sistémica.

A continuación se adjunta una batería de estrategias para orientar la intervención educativa en un centro educativo dentro de los parámetros teóricos descritos hasta el momento:

- **Se plantea el paso del individuo al sistema**, de lo intrapsíquico a lo interpersonal. Así no interesa la persona "problemática" sino las maneras de organización del sistema en el que la persona demanda atención, se analizan las relaciones. Se utiliza la interacción como elemento de trabajo y comunicación: por tanto, no se atiende el "¿por qué?" un individuo se comporta de determinada manera sino el "¿cómo?" lo hace. De igual manera no importa quién hace qué, sino ¿cuándo? se realiza una determinada conducta. De esta forma se pretenden descubrir los patrones que hay detrás de las conductas.
- **Comenzar por cambios mínimos.** Dado que un sistema es una interacción constante entre sus elementos como engranajes que se mueven en sintonía, un mínimo cambio hará que todos cambien en una suerte de nuevo engranaje que puede avanzar hacia otros cambios como una gota de agua frente a sus círculos concéntricos. Los cambios se gestan poco a poco y cualquier avance es importante y debe reconocerse como vía para motivar a las personas implicadas en el proceso y también como confirmación de la capacidad de renovación inherente al sistema.
- **El síntoma es un regalo.** Es un regalo que el alumno hace para que podamos percibir que algo está ocurriendo en el sistema (familiar y/o escolar) y, a partir de esa apreciación, intervenir ajustadamente compartiendo información con la familia y creando estrategias de (1º) comprensión/racionalización y (2º) de abordaje sobre la dificultad expresada y su trasfondo. Centrarnos en la evidencia del problema, sin ir más allá, resulta estéril ya que se ejerce más presión sobre la persona vulnerable que comunica la disfunción y su dificultad se agrava (cada vez se siente peor, más

perdido). Resulta crucial no dejarnos arrastrar por la apariencia de las lógicas causales de ciertos comportamientos de los alumnos sin tomar en consideración el papel de las fidelidades ocultas. El síntoma es lo que se ve pero la carga es lo que queda oculto (recordemos la metáfora del iceberg) y, en los casos en que esa carga sea muy compleja y profunda, es fundamental clarificar que no es el papel de la escuela desentrañarla y corregirla. La escuela puede (debe) intervenir en una parte entendiendo que se debe convivir con esa realidad (semi)oculta procurando al alumno bienestar y los límites que necesita para sentirse seguro.

- **Hay que huir de las etiquetas** porque acaban convirtiéndose en profecías autocumplidoras que provocan retrocesos y dificultades que se cronifican. Es mejor decir "este alumno actúa o se manifiesta así", que "este alumno es". Si consideramos los atributos como estáticos e irreversibles, el margen para el cambio resulta casi inexistente.
- **Hacerlo lo mejor posible es compatible con no extralimitarnos en nuestras funciones.** El centro no puede pretender cambiar las particularidades de la familia, no podemos decir más que de lo que están dispuestos a escuchar, no tendría sentido forzar las cosas porque significaría incurrir en una actitud invasora ante la que las familias se retraerían. Para poder mirar abiertamente a las familias es bueno mirar hacia nuestra propia familia, eso nos dará más equidad. Si les miramos desde fuera como profesionales expertos que sabemos más que ellos de educación, nos colocamos en una posición de superioridad que no nos sirve para acercarnos y generar complicidades (más bien provoca distancia y arrogancia).
- **Recurrir a nuestros mentores.** Mirar hacia atrás, mostrar agradecimiento a los que estuvieron antes que nosotros, por lo que nos enseñaron y nos dieron. Es difícil educar, dar a los alumnos lo que precisan, si nosotros no hemos tomado lo suficiente. Volver a los que nos precedieron nos ayuda y reconforta, sabemos su forma de pensar y, por tanto, podemos entender qué harían en nuestro lugar, podemos resolver las encrucijadas contando con su opinión. Resulta muy válido tomar en cuenta aquello que es significativo en relación a todos los recursos de las personas que estuvieron en nuestro camino y los padres son siempre los primeros.
- **Dar oportunidades y fomentar el optimismo.** Los profesionales son los primeros que deben infundir confianza en una óptima resolución de la dificultad, esa fuerza positiva debe proyectarse tanto en su relación con el alumno como en los encuentros y contactos con sus padres. Los profesores deben hacer todo lo que sea posible para mejorar el ritmo y satisfacción del grupo y, para ello, deben analizar lo que ocurre, establecer alianzas estratégicas y liderar procesos de acompañamiento creativos y permeables a las circunstancias que vayan aconteciendo.

5.5.- Familia y escuela: espacios interdependientes.

Además de la educación formal, la informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño. Los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje (desde su acepción más vasta) que acaba por conformar un patrón interpretativo para los hijos de la escuela. Los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (la nueva coyuntura socioeconómica hace que la fractura entre ambas se haya acrecentado). La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos deberían ir de la mano y complementarse efectivamente (APARICIO, 2004).

Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción personal y en las relaciones entabladas con compañeros y profesores (MARTÍNEZ, 1996). Que los hijos observen que familia y escuela no son dos mundos paralelos (si no opuestos y desconocidos entre sí) refuerza su motivación e implicación en la tarea escolar ya que aquello con lo que la familia se compromete y valora es algo muy importante para los hijos (finamente le conceden importancia, actúan en consecuencia y se sienten reforzados y atendidos desde un planteamiento conjunto mucho más potente que si se produjera por separado).

La escuela, especialmente los centros de secundaria, reclaman una colaboración activa de los padres que no promueven y que no formulan de forma efectiva. Buscan una colaboración basada en la aceptación de sus reglas, por tanto, anhelan un apoyo a sus pretensiones, explicaciones y actuaciones. Los padres ante esta imposición de visión se inhiben o la cuestionan: no se plantea la posibilidad de generar diálogos auténticos donde las jerarquías no prevalezcan y, de este modo, el potencial que la relación coordinada podría provocar simplemente se halla anulado, todavía latente.

La colaboración entre ambas instancias es beneficiosa siempre y para todos los alumnos, ahora bien los efectos son particularmente positivos (necesarios) en el caso de familias con hijos cuyos resultados son deficitarios (a nivel de adaptación social y/o de rendimiento académico). Como ya se señaló en apartados precedentes, el rendimiento de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que éstos tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente de clase (PAULSON, MARCHANT y ROTH LISBERG, 1998). Por tanto, el abordaje de los malos resultados debería contar con una faceta familiar que, de momento, no se está explotando.

BECHER (1986) considera que los efectos positivos de la colaboración de las familias en la vida del centro tiene repercusiones positivas en los tres niveles:

ALUMNADO	FAMILIAS	PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor progreso académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes más positivas hacia el centro (reconocimiento, corresponsabilidad). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor competencia en sus actividades didácticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Menos conductas conflictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor apoyo y compromisos comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor dedicación de tiempo a la instrucción.
<ul style="list-style-type: none"> • Menos absentismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquieren más autoconfianza como educadores, se consideran más hábiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor compromiso con el currículum.
<ul style="list-style-type: none"> • Mejores hábitos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes más positivas hacia la escuela que tornan la experiencia escolar agradable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento en el número de contactos con la escuela. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades y formas más correctas de paternidad. 	

En definitiva, familia y escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias que deberían ser comunicadas, retroalimentadas, enriquecidas, debatidas, en definitiva, reelaboradas en equipo para ajustarse mejor al cumplimiento de los objetivos de crecimiento armónico e integral.

En ese sentido AGUILAR (2002) identifica cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de emprender iniciativas para promover la interconexión de ámbitos:

1. *Los padres son responsables de la educación de sus hijos y, desde este punto de vista, se pueden considerar clientes legales de los centros.*
2. *Los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar (porque supone un bagaje previo determinante) para plantear desde ahí el aprendizaje escolar.*
3. *La investigación que realiza demuestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento académico.*
4. *Los profesores, como representantes de la autoridad, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con la atención de sus hijos en lo escolar y compensar la actuación de éstos cuando se demuestren negligentes o incapaces. Cuando las familias no cumplen con su función, la escuela debería ayudar y asesorar en el cambio, no únicamente señalar la dificultad, juzgarla, reprochar su culpa y desaparecer.*
5. *Los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones del centro sobre organización y funcionamiento (sin embargo, tradicionalmente no han tomado parte por considerar que se trataba de una intromisión y ahora resulta difícil deshacer el camino recorrido: los centros no están acostumbrados a recibir propuestas y a las familias les faltan estrategias y argumentos para hacerlo bien).*

A partir de estos puntos de confluencia, CALAFAT y AMENGUAL (1999) sugieren algunas condiciones de inicio para estimular una cultura compartida, un verdadero trabajo en equipo:

- *Hay que informar a los padres de los proyectos del centro referidos a temas transversales (prevención de consumo, violencia, etc.) e invitarlos a participar en la definición de objetivos. También hay que ser muy cuidadosos en la información a los padres de las decisiones sobre casos particulares: para que comprendan la situación y sientan parte de la solución.*
- *Los padres deben percibir que son significativos para el centro, que se tienen en cuenta sus puntos de vista, que se reconoce su voz y que, cuando hay dificultades, en el centro encuentran orientaciones y no únicamente recriminaciones.*
- *El centro no debe dar la impresión que puede arreglarlo todo pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los padres, se trata de reconocer propias y ajenas limitaciones y posibilidades para elaborar planes de acción realistas. Cuando los padres son considerados como los únicos responsables, éstos (sencillamente) se abruman y puede producirse un efecto contraproducente: se sienten atacados –no comprendidos– y proyectan su disgusto e incomodidad hacia el centro y, al final unos y otros, se olvidan de la dificultad a tratar, del alumno que necesita avanzar. Que los adultos (referentes educativos en una u otra medida) se pongan de acuerdo es el primer paso.*
- *La relación fluida con las familias debería ser algo habitual, no centrado en los momentos críticos donde hay que comunicar malas noticias. Los tutores de cada grupo (o el equipo docente del curso o ciclo) debería preocuparse por conocer a todas las familias, en contactos regulares en los que se comparten impresiones y, en un clima de respeto y aceptación, se va forjando un vínculo.*

Familia y centro poseen características comunes que favorecen su colaboración (ambos están inmersos en la misma cultura, persiguen como finalidad común el desarrollo de los chicos y chicas y comparten, desde niveles distintos, la labor de cuidar y proteger a los menores). De todas formas lo que importa aquí es valorar lo

que les separa (superficialmente): tienen funciones específicas distintas, se rigen por organizaciones espacio-temporales particulares y, en general, tienen roles diferenciados. Estos aspectos identificados por OLIVA y PALACIOS (1998) depende de cómo sean interpretados pueden ser elementos que enriquezcan la colaboración o la impidan bloqueando la creación de canales de participación y colaboración interesantes y progresivamente más profundos. No existe confianza mutua, no existe voluntad de acercamiento para lograr (RIBES, 2002):

- *Ofrecer modelos de relación entre adultos e intervención con los alumnos basados en la comunicación, el acuerdo y el compromiso.*
- *Facilitar la divulgación de la labor del centro más allá de sus paredes aumentando así la comprensión, la aceptación y el reconocimiento de su papel y esfuerzo (desde el conocimiento real que se deriva del acceso al interior de la dinámica se disipan juicios apresurados y confusiones que pueden llegar a convertirse en verdades sociales –que finalmente acaban por afirmarse porque la escuela, como cualquier organización social, también es sensible a las etiquetas–).*
- *Crear ocasiones de contacto que progresivamente den paso al establecimiento de criterios educativos macro comunes (sin dar lecciones ni infravalorar a las familias).*
- *Optimizar el funcionamiento de los centros aprovechando el potencial de las familias (aportaciones, recursos humanos de apoyo, interlocutor para reflexionar buscando la mejor solución a cada circunstancia).*

Cuando dejemos de considerar el desarrollo de los hijos como un proceso interno, predeterminado y, en buena parte, insensible e independiente de la influencia contextual y nos decantemos por perspectivas explicativas que propugnan el carácter social y culturalmente mediado del crecimiento personal, entonces familia y escuela adquirirán un valor adicional e interdependiente. Desde la pedagogía ecológica el potencial educativo y de desarrollo de esos dos microsistemas no depende exclusivamente de sí mismos, sino que pivota sobre las relaciones constructivas que sean capaces de establecer entre ambos.

La necesidad de entendimiento también tiene raíces sociológicas: la complejidad de la sociedad y la elevada cantidad de expectativas depositadas en la educación hace apremiante el encuentro para dibujar pautas concordantes. El incremento de las exigencias educativas indica unos cambios socioculturales trepidantes a los que todavía nos estamos adaptando aunque no exista conciencia general de ello (sobre todo seguimos haciendo esfuerzos para acoplarnos al ritmo de cambio, a la fragilidad de lo sólido y estable, a las pocas certezas que ya existen más que en sí a las novedades introducidas con las que convivimos).

La consecuencia de los cambios apresurados provoca desconocimiento mutuo entre ambas instancias: muchas familias no tienen claro que hacen sus hijos ahora en clase y muchos profesores no aciertan a comprender cómo educan los padres a los alumnos. Y es que la propia experiencia de unos y otros como hijos y alumnos no sirve para interpretar lo que ocurre ahora: la experiencia anterior sólo es útil en parte (y si se emplea para criticar lo actual porque no coincide con lo anterior pues además es nociva y estéril porque no alienta el acercamiento).

Tienen en común muchos más puntos de los que *a priori* podrían destacarse: además del objetivo común, resulta que ahora se encuentran más solos, más perplejos, más cuestionados y les acompaña una sensación de desbordamiento que AMBOS

canalizan –equivocadamente– delegando responsabilidades en el otro. La porosidad en los límites de las funciones que ambas instituciones deben asumir –la escuela ya no sólo instruye y la familia educa– hace que las posiciones no estén claras y las relaciones no acaben siendo del todo fructíferas y/o estén, en términos generales, estancadas.

Los centros reconocen la relación con las familias, incluso la planifican y preparan, sin embargo la comunicación entablada (seguramente de forma no intencional) se caracteriza por (SOLÉ, 1996):

- **Carácter formal/burocrático:** *entrevistas, contactos o reuniones que se hacen porque es prescriptivo, porque se contemplan en la normativa. Dichos encuentros se suelen centrar en cómo el alumno se desenvuelve especialmente en lo académico. Si los profesores demandan información extra, en la mayoría de los casos no se sabe muy cómo extraerla ni cómo utilizarla a posteriori.*
- **Carácter sancionador/defensivo:** *entrevistas en momentos clave a raíz de algún problema. En pocas ocasiones la solución al incidente pasa por un acuerdo creativo, más bien los padres acuden al centro para ser informados de la decisión ya articulada (para que la acaten sin más y den la razón al centro). Los padres pueden conformarse o reclamar más detalles y plantear su visión (con más o menos aciertos y argumentos): en ese caso, unos y otros adoptan posturas defensivas y las acusaciones mutuas dejan en un segundo plano lo realmente importante (con lo que muy probablemente el conflicto resurgirá y recurrirá porque la solución no es tal, no hay una resolución debidamente planteada).*
- **Carácter prácticamente inexistente:** *aquí se alude a la falta de relación. En múltiples ocasiones que los encuentros ni se lleguen a producir se considera, por parte del centro, una falta de interés gravísima por parte de las familias (en absoluto se considera un indicio de una forma de convocatoria y dinámica de atención a los padres mejorable). Otra variable causal a esta evidencia es que tanto unos como otros estiman que si todo va bien (cabría ver qué significa eso) no hace falta reunirse, ni hablar de los chicos, reforzar el vínculo y apoyarse mutuamente.*

Evidentemente las situaciones descritas son reducciones de la realidad sin ánimo de ser generalizaciones absolutas, sin embargo dan valiosa información sobre la realidad del asunto: las relaciones familia/escuela (especialmente en la ESO) están en punto muerto, aunque es posible cambiarlas si los centros entienden esa parte como un aspecto relevante y valioso. En sus manos está la transición hacia nuevos paradigmas.

La mayoría de experiencias exitosas y buenas prácticas (incluso de centros situados en entornos desfavorecidos) tienen como denominador común una activa implicación de las familias. Y es que hay centros que encuentran motivos alrededor de los cuales acercarse a las familias para incidir en el progreso del conocimiento del alumno y establecer criterios educativos comunes (o, como mínimo, no contradictorios).

Una vez se han encontrado motivos que faciliten las conexiones (hábitos de estudio, actividades extraordinarias, preocupaciones parentales, etc.) y condiciones de atención cuidadosas que provoquen alianzas, lo importante es ahondar y agrandar esas vías para articular puentes firmes. La actual es una escuela basada en la pedagogía tradicional, directiva, institucional y jerárquica que reduce la cooperación de los padres a su contribución en las tareas escolares y los deja fuera de la toma de decisiones (a veces se les consulta pero sin poder vinculante).

REDDING (2002), es investigador asociado al "*Laboratorio para el éxito de los estudiantes*" de la Universidad de Temple en Philadelphia y editor del *School Community Journal*. Su guía "Familias y centros escolares" se ha distribuido entre los profesionales de los Ministerios de Educación de 140 países. En ese documento encontramos información valiosa (altamente práctica además) con la cual clasificar a las familias en tres tipos en aras de que un mayor conocimiento de sus mecanismos pudieran facilitar la concreción de pautas de colaboración más adaptadas a cada realidad. Veamos cuáles son:

- ①. Disponibles pero alienados (o centrados en los problemas): con dificultades de supervivencia, habilidades parentales mermadas, pocas expectativas culturales. Ven al centro como una entidad que intimida, portadora de malas noticias aunque cuida a los hijos. Para atraerla → generar experiencias positivas con la escuela y facilitar –en la medida de lo posible– la cobertura de sus necesidades sociales en la escuela. No presionan a la escuela pero, en gran parte, sus hijos necesitan apoyos especiales.
- ②. Conformes pero frustrados (o centrados en los hijos): incómoda con las tendencias sociales. Estiman que el centro ofrece a los hijos atención inadecuada, al margen de la familia (¿de espaldas a ella?). Para atraerla → generar experiencias positivas con otros padres para lograr encauzar, entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo.
- ③. Capaces pero desconectados (o centrados en sí mismos): está absorbida por los intereses profesionales o personales, disponen de poco tiempo. Entienden que el centro debe rendirles cuentas ellos y esperan la iniciativa de los encuentros (muy espaciados debido a su sobreocupación). Para atraerla → generar experiencias positivas con sus propios hijos para estructurar su interacción con ellos y promover la preocupación por lo escolar.

Hasta aquí parece que existe amplio consenso sobre los efectos positivos de la colaboración entre familias y escuela, sin embargo para concluir conviene explicitar las barreras que operan para hacer de la participación todavía un tema pendiente. VILLAS-BOAS (2001) esgrime que los **profesores** se sienten reticentes a la participación de los padres porque creen que podría interferir en los métodos de enseñanza vigentes, entienden que pierden poder y se sienten inseguros. Actuando de ese modo se erigen como defensores de su estatuto profesional (que, por otra parte, no se halla en peligro): desean preservar su identidad profesional como especialistas y que sus conocimientos no sean cuestionados (ejemplos de esta barrera: uso de tecnicismos y practicar la política de hechos consumidos –informan cuando el plan ya está definido y atado–).

Los **padres**, por su parte, se inhiben de la participación para esconderse de los resultados negativos o mediocres de los hijos, se sienten atacados y espacian los encuentros, no se sienten cómodos en las convocatorias (incluso cuando éstas son de carácter lúdico e informal). Se ha observado que el nivel socioeconómico de la familia también influye: los de un extracto inferior sienten que no estarán a la altura y los de posiciones más holgadas consideran que es la escuela la que no estará a su altura. En definitiva, desencuentro y más desencuentro (que estuvo precedido de encuentro cuando la sociedad era rural y dará lugar a un reencuentro deseable en el futuro). La conexión familia/escuela favorece la construcción de modelos de referencia más compactos, algo especialmente relevante al hablar de los adolescentes ya que lo contrario les pone muy fácil aprovecharse de vías de escape y fisuras. Los adolescentes que encuentran a su alrededor adultos en sintonía se sienten más guiados y reconocidos y el capital social, el potencial disponible para ellos, reside precisamente en las relaciones que padres y profesores **mantengan cara a cara**.

Tal como el propio Vygotski (1979) preconizaba, lo que nos caracteriza como personas es la capacidad de hablar y de comunicarnos, de establecer vínculos afectivos con otros, de pensar, de utilizar sistemas simbólicos y todo eso no es producto directo de la simple maduración. Las personas aprendemos a hablar, a pensar, a amar, a memorizar, a deducir porque interactuamos con otros de forma sistemática y continuada y porque los "otros" nos ofrecen una serie de experiencias educativas que nos permiten incorporar los elementos básicos de nuestra cultura e incorporarnos a ella en un proceso de desarrollo personal que tiene lugar en el marco de la socialización.

Familia como agencia de socialización primaria y escuela como la más destacada instancia en la socialización secundaria, son contextos esenciales a la hora de imaginar un cambio positivo de los resultados.

Se ha considerado como un factor que contribuye al fracaso escolar la existencia de discontinuidad entre las prácticas educativas desarrolladas en el centro y las vivencias que los padres promueven con el fin de facilitar la consolidación de determinados valores. Entendemos que es cierto que la divergencia a la hora de trazar pautas o sentar bases para los hábitos puede generar confusión y manifestarse a través de conductas inadaptadas; sin embargo, una sincronización absoluta sencillamente es inalcanzable porque se trata de organizaciones esencialmente distintas. Por eso habría que avanzar hacia un sistema de mínimos: sólo si la discrepancia entre contextos deriva en diferencias extremas dando lugar a escenarios contradictorios o incoherentes se producirán efectos negativos. Y esto es lo que ocurre actualmente: la sincronía no alcanza ni un nivel mínimo de sintonía y correspondencia de tal forma que el potencial de ambos actores (profesores y padres) se halla infraexplotado. En la colaboración auténtica, sincera, simétrica y voluntariosa está la clave para construir un vínculo productivo que redunde, precisamente, en los protagonistas de la acción educativa.

La escuela debería liderar la creación de vínculos con las familias que sirvan como punto de apoyo para abordar integralmente el crecimiento de los alumnos (especialmente cuando se presentan dificultades) y, desde este estudio, proponemos como marco explicativo y de intervención los planteamientos de corte sistémico. Se trata de un acercamiento teórico sólido, práctico, accesible y prometedor que admite intervenciones muy útiles a niveles no terapéuticos –donde es precisa la presencia de personal cualificado– y, por tanto, al alcance de los profesionales de los centros educativos.

Acceder a la historia de una familia sin contar con unas herramientas interpretativas que den sentido y coherencia a los datos recibidos, resulta complejo y, muy probablemente, inoperante. Por eso apostamos por una nueva línea de intervenciones coherentes con la teoría sistémica y desarrollada desde un modelo de servicios actuando por programas que resulta fácilmente adaptable a las posibilidades actuales y reales de los centros de secundaria.

6.- Los alumnos de ESO son adolescentes.

6.1.- Acercamiento a la etapa
6.2.- Algunas nociones de psicología evolutiva
6.3.- Como agentes sociales

6.1.- Acercamiento a la etapa.

En el momento de pensar lo que significa la adolescencia, nos vienen a la cabeza muchas preguntas: ¿para quién debe significar algo?, ¿para el adolescente o para el adulto?, ¿para la familia, la sociedad, el sistema educativo...?. Al final, todos necesitamos comprender esa etapa porque todos los estamentos descritos la vivimos de una u otra forma: el adolescente, porque es él el que siente y experimenta una serie de transformaciones –que, a veces, le provocan incomodidad o inquietud– y los adultos (padres o profesores), porque deben acompañar a la persona en un tránsito de crecimiento clave.

Partiendo de una adaptación del planteamiento de FERNÁNDEZ y MELERO (1995), podemos decir que existen cinco enfoques interpretativos para abordar la adolescencia:

- **Transformación pubertaria** que alude a cambios endocrinos y morfológicos.
- **Fenómeno de edad y camino a la adultez:** la adolescencia se entiende como una etapa evolutiva de transición entre la infancia y la adultez.
- **Experiencia de desarrollo** que implica la evolución del crecimiento físico, psicológico, emocional, intelectual, moral y social.
- **Producción socio-histórica** plagada de ritos de iniciación que dan paso progresivo a la adultez.
- **Condición bio-psico-social.**

La adolescencia ha sido ampliamente descrita (probablemente es la etapa más explicada) y, en general, encontramos una coincidencia persistente en la mayoría de las aproximaciones: se trata de una etapa definida por los cambios a varios niveles. Seguramente en ese matiz se halle, simultáneamente, su gran potencialidad y dificultad o complejidad.

Posibilidades y obstáculos se combinan en la experiencia de la adolescencia porque es una etapa abierta que implica y compromete especialmente a los que rodean al chico o chica (padres, hermanos, amigos, profesores, etc). El sentido de la adolescencia tiene mucho que ver con los apoyos y recursos disponibles (tanto psicológicos como sociales) que hagan a la persona capaz de alcanzar sus metas (elaboración de la propia identidad, planteamiento de un proyecto de vida, etc).

En la adolescencia se define el todo por la parte: se magnifica lo negativo, delicado o costoso en clarísimo detrimento de lo positivo, esperanzador y enriquecedor. Los adolescentes padecen crisis de oposición, desarreglos emocionales, imaginación desbordada, narcisismo, sentimientos de inseguridad y/o angustia, agresividad, miedo al ridículo... Y... ¿nada más?. Ahí nos quedamos. Desde esta mirada, vivir la adolescencia resulta realmente difícil e insatisfactorio tanto para los propios protagonistas como para los que les acompañan en un viaje que, aún así, resulta ser emocionante.

En general, no puede decirse que la gente adulta tenga una opinión muy favorable de los adolescentes: calificativos como promiscuos, egoístas, irresponsables, desconsiderados, impulsivos, etc. son habituales en los discursos y moldean los pensamientos que dan origen a las relaciones que mantenemos con ellos (que, a su vez en una lógica cíclica, generan unas reacciones y expresiones de los adolescentes tendientes a cumplir con las expectativas depositadas).

De forma excepcional, se destaca de los adolescentes atributos muy específicos que atesoran: autenticidad, dinamismo, permeabilidad, sentido del humor... De hecho, estas son cualidades que, si se hacen constar, es desde su acepción negativa.

Esta imagen tan sesgada hacia lo negativo, ha propiciado un modelo de intervención centrado en el déficit y en los factores de riesgo, de manera que toda acción educativa de carácter especializado, parece ir encaminada hacia la prevención o tratamiento de alguna conducta problema. Consideramos a los adolescentes compendios de problemas, gastamos energía en determinar qué no funciona y, una vez detectada la disfunción, ésta se subraya y pasa a ser casi más importante que la globalidad de la persona. El problema adelanta a la persona y el chico se ve definido, esencialmente, por aquello que no tiene (quedando ocultas sus particularidades positivas).

En los últimos años ha surgido en EE.UU. un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia, que tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria. De acuerdo con este enfoque (denominado *Youth Development*), una adecuada transición a la adultez no se basa (al menos no exclusivamente) en la evitación de los comportamientos de riesgo, sino más bien, en la consecución por parte del chico o chica de una serie de logros evolutivos. Dichos logros son graduales y requieren de la implicación activa y responsable de los adultos que los cuidan.

Basándose en este precedente y con el objetivo de construir un modelo de desarrollo positivo adolescente, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla se ha llevado a cabo un estudio cualitativo –OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A., HERNANDO, A. y PERTEGAL, M. A. (2010) –. El modelo resultante incluye un total de 27 competencias específicas que se agrupan en cinco grandes áreas o competencias de carácter más general y, aunque todas ellas tienen un gran interés, podríamos considerar que hay un área central relativa al desarrollo personal que integra y recoge aportaciones de las 4 restantes (social, cognitiva, moral y emocional). No obstante, las relaciones entre las competencias específicas de este bloque central y las integradas en las restantes áreas, son bidireccionales, ya que un mayor desarrollo de las competencias personales relacionadas con el yo representará un impulso sobre las demás. El modelo propuesto es global o integral, y va más allá de las concepciones que se limitan a considerar el rendimiento académico o la ausencia de problemas emocionales o conductuales, como los únicos indicadores del desarrollo saludable o florecimiento adolescente.

El modelo utiliza una flor para representar las competencias implicadas en el buen desarrollo y es que considera que chicos y chicas tienen mucha plasticidad y grandes

posibilidades. El florecimiento representa el proceso por el que el adolescente se encamina hacia el desarrollo de una integridad personal ideal.

Adoptamos este modelo porque, a la vez, sirve para interpretar y para intervenir. Pero fundamentalmente lo consideramos válido porque, por fin, se centra en una visión optimista del adolescente que, teniendo a su alcance unas condiciones favorables, crece de forma saludable y competente, florece como ciudadano prosocial y responsable.

La visión que el mundo adulto tiene del adolescente es, con frecuencia, demasiado dramática, sus problemas académicos se confunden con el fracaso absoluto, su indisciplina con la delincuencia y su experimentación con el sexo y la droga con conductas provocadoras de alto riesgo. Abogamos por una concepción más ajustada a la par que esperanzada de la etapa, como paso ineludible para dejar de ignorar las competencias y virtudes de los adolescentes.

A continuación, se exponen algunos apuntes esenciales y objetivos de psicología evolutiva que proclaman la necesidad de un conocimiento más exhaustivo de la etapa madurativa que nos ocupa.

6.2.- Nociones de psicología evolutiva.

La **adolescencia temprana** señala la transición para salir de la niñez y la **adolescencia posterior** la transición hacia la edad adulta. Ningún período está demarcado abruptamente. Antes del siglo XX los niños ingresaban en el mundo de los adultos cuando maduraban físicamente o cuando comenzaban a aprender algún arte u oficio, en la actualidad el inicio de la edad adulta es menos claro:

- La pubertad empieza a una edad más temprana que en otras épocas, de forma que se alarga el tiempo entre pubertad y edad adulta.
- La complejidad de la sociedad actual exige más tiempo para la educación, lo cual pospone la llegada a la adultez.
- En las sociedades posmodernas existen pocos indicadores definitivos para establecer la edad adulta (a diferencia de las culturas tradicionales en las que los ritos iniciáticos marcan con claridad el ingreso en la nueva etapa evolutiva).

La adolescencia es un período difícil de delimitar, no sólo porque como etapa se ha dilatado, sino también porque conviven diversas acepciones de *adulto* que determinan momentos de ingreso en la vida adulta distintos:

- Según las definiciones legales: una persona es adulta al alcanzar la mayoría de edad, es decir, a los 18 años.
- Según las definiciones sociológicas: las personas se consideran adultas cuando consiguen emanciparse del núcleo familiar y mantenerse por sus propios medios.
- Según las definiciones psicológicas: se considera que la madurez cognoscitiva coincide con la capacidad para el pensamiento abstracto, la madurez emocional depende de logros tales como descubrir la propia identidad, desarrollar un sistema de valores y establecer relaciones maduras de amor y amistad.

La adolescencia supone cambios significativos en todas las áreas de desarrollo humano (físico, cognitivo, emocional, moral y social), de ahí que sea una etapa convulsa que exige al individuo un esfuerzo de adaptación considerable y constante. Dicho esfuerzo, tendiente al ajuste bio-psico-social de la persona, tiene lugar a través de la sucesión de crisis y conflictos que impelen al joven a crecer.

“ Para la mayor parte, tal vez se pueda decir que se trata de una transición que encierra una clara complejidad por varias razones: la acumulación que se produce de nuevas demandas en lo cognitivo, lo social, lo intrapersonal, lo sexual, etc. /.../ La adolescencia es una transición del tipo de otras que se producen a lo largo del ciclo vital, pero es una de las transiciones que –al menos para algunos adolescentes– se realizan con menor soporte social o, por decirlo de otra forma, con mayores contradicciones sociales proyectándose sobre el individuo en transición /.../ Como ocurre en las demás transiciones, habrá elementos del pasado que se mantengan y elementos nuevos que aparecerán o se habrán de construir” (PALACIOS, MARCHESI y COLL, 1993 –pág.309–)

1) Desarrollo físico

Comparados con otros mamíferos, los seres humanos experimentan un período prolongado de crecimiento físico en el que los cambios corporales se suceden rápidamente en la infancia, despacio durante la niñez y, de nuevo, con aceleración en la adolescencia.

Los cambios biológicos que señalan el final de la infancia incluyen el crecimiento repentino del adolescente: se produce un aumento evidente de la estatura y el peso. En ambos sexos, el crecimiento súbito adolescente afecta a prácticamente todas las dimensiones esqueléticas y musculares; estos cambios son mayores en los chicos que en las chicas y siguen su propio cronograma, de ahí que las partes del cuerpo estén fuera de proporción durante un tiempo.

Una compleja serie de secreciones hormonales liberadas por la glándula pituitaria y regulada por el hipotálamo, controlan el crecimiento corporal y, si bien es cierto que cada individuo describe una evolución única dependiendo de la interacción de los genes, la salud del individuo y el ambiente, existen algunas constantes. La pubertad se extiende casi cuatro años y comienza alrededor de dos años antes en las chicas que en los chicos:

- Las chicas empiezan a mostrar el cambio hacia los 9 o 10 años y llegan a la madurez sexual a los 13 o 14 con la llegada de la menarquía.
- Los chicos entran a la pubertad a los 12 o 13 años y alcanzan su madurez sexual entre los 14 y 15.

La madurez sexual temprana o tardía, tanto en los chicos como en las chicas, conlleva consecuencias de orden social y psicológico. Los adolescentes viven en el dilema paradójico de querer convertirse en jóvenes con identidad propia y, a la vez, querer ser exactamente iguales a sus amigos. Así pues, cualquier diferencia que aleje al adolescente del grupo de iguales, resulta ser inquietante y, en función de la respuesta del grupo, incluso frustrante. La llegada prematura o tardía de la madurez sexual es una diferencia evidente que puede poner en jaque al adolescente.

Durante la pubertad, características sexuales primarias y secundarias crecen y maduran:

- a. Las características sexuales primarias en las mujeres son los ovarios, el útero y la vagina y en los hombres, los testículos, la próstata y las vesículas seminales. El principal signo de madurez sexual en las chicas es la menstruación y en los chicos la presencia de semen en la orina.
- b. Las características sexuales secundarias, es decir las señales fisiológicas de madurez sexual que no involucran a los órganos reproductores, incluyen, para ambos sexos, cambios en la voz, en la textura de la piel y el crecimiento del vello púbico, axilar, facial y corporal. En las chicas, se produce un ensanchamiento y aumento de la profundidad de la pelvis y el crecimiento de los senos; en los chicos un ensanchamiento de los hombros.

Los cambios físicos que se operan en el cuerpo del adolescente suponen cambios estéticos notables a los que se deben acomodar y de los que deben aprender a sacar partido para sentirse bien. La mayoría de los adolescentes se interesa más por su aspecto que por cualquier otro asunto: están preocupados por la imagen que dan y conceden a la proyección corporal una relevancia considerable, hasta el punto de tender a regirse en sus interacciones por los juicios que de la imagen de los demás (y de la propia) elaboran.

A los adolescentes les preocupa su peso, su complexión, sus rasgos faciales... cuándo se miran en el espejo no acaban de reconocerse y para apropiarse de esa nueva imagen la "visten" con elementos culturales propios que los distinguan (así pues indumentaria, complementos, formas de hablar, de bailar, de saludar... son fórmulas que les ayudan a sentirse generacionalmente aceptados y, por tanto, resultan funcionales).

2.- Desarrollo cognitivo

Los adolescentes no solamente parecen, en apariencia, diferentes de los niños, también piensan diferente. Los adolescentes son capaces de pensar en términos de lo que *podría* pasar y no sólo en términos de lo que es verdad.

Pueden imaginar opciones, anticipar consecuencias, razonar sobre hipótesis, etc., no obstante, el acceso a esta fase de las operaciones formales presenta retrocesos. A menudo, se encuentran entre el pensamiento de los niños y el genuino de los adultos, especialmente en la primera etapa de la adolescencia (12/14 años), dado que todavía están altamente influenciados por el pensamiento egocéntrico. La inmadurez cognitiva afecta a los adolescentes en su vida diaria de muchas y variadas formas que incluyen cómo piensan y actúan en relación a temas morales.

Según Jean PIAGET los adolescentes entran en el nivel más elevado del desarrollo cognitivo, el cual denominó operaciones formales, y que está marcado por la capacidad para el pensamiento abstracto. Llegar a este nivel supone contar con una nueva forma de manipular u operar la información. En la etapa de las operaciones concretas, los niños pueden pensar con lógica en relación a lo concreto, aquí y ahora. Los adolescentes ya no tienen esos límites; pueden manejar abstracciones, comprobar hipótesis y ver posibilidades infinitas. Si los niños quieren captar el mundo cómo es, los adolescentes se vuelven conscientes de cómo éste podría ser.

Para el investigador suizo los cambios internos y externos en la vida de un adolescente se combinan para llegar a la madurez cognitiva; la interacción entre los dos tipos de cambios es esencial. Si el desarrollo neurológico de un joven ha avanzado tanto como para permitirle llegar a la etapa del razonamiento formal, puede que no lo logre si no recibe estímulos culturales y educativos. La maduración del cerebro y un ambiente social más amplio y que ofrezca mayores oportunidades de experimentación (la interacción entre iguales se considera un factor que favorece el avance de la madurez cognitiva), son las dimensiones que llevan al adolescente a un pensamiento más complejo y flexible.

Las dos características fundamentales de esta etapa del desarrollo cognitivo son:

- a. Razonamiento hipotético-deductivo: cuando se les presenta un problema, empiezan con una teoría general que incluye todos los posibles factores que pueden influir en la solución, después deducen, a partir de ello, hipótesis específicas –o predicciones– sobre lo que podría ocurrir. Seguidamente, prueban estas hipótesis ordenadamente para ver cuáles son aplicables al mundo real.
- b. Pensamiento proposicional: los adolescentes pueden evaluar la lógica de las proposiciones sin referirse a las circunstancias del mundo real. El pensamiento formal operacional también implica el razonamiento verbal sobre conceptos abstractos (los adolescentes adoran los debates y, en general, los ejercicios de expresión de su punto de vista).

Observando el comportamiento de los adolescentes comprobaremos que, con demasiada frecuencia, es desorganizado, impulsivo y complicado. ELKIND (en PAPALIA, 1997) nos proporciona un marco explicativo de esos comportamientos y actitudes típicas entendidos como tentativas de asentamiento del pensamiento abstracto:

- Encontrar fallas en las figuras de autoridad: su nueva capacidad para imaginar un mundo alternativo, los lleva a cuestionarse el papel de las figuras de autoridad, además, se sienten atraídos por el hecho de expresar su desacuerdo.
- Tendencia a discutir: utilizan la discusión como una manera de practicar sus nuevas destrezas para explorar los matices de un tema y hacer suyo un caso.
- Indecisión: los adolescentes tienen problemas para ajustar sus mentes, incluso en cosas muy sencillas, porque son más conscientes de las nuevas opciones que existen. La decisión puede versar sobre algo trivial, sin embargo, para ellos es costosa y el análisis de las implicaciones les lleva un tiempo.
- Hipocresía aparente: a menudo, los adolescentes no reconocen la diferencia entre expresar un ideal y buscarlo. No logran ver la relación existente entre defender, apostar por algo y la necesidad de actuar en consecuencia. Parte del crecimiento incluye comprender que pensar no hace las cosas, que los valores deben vivirse para lograr el cambio.
- Autoconciencia: los adolescentes, manejados por su miedo al ridículo, crean observadores que sólo existen en su mente y que se fijan –al igual que ellos dado que son, en realidad, su propia proyección– en su conducta, su apariencia y sus pensamientos. Los adolescentes pueden ponerse en la mente de otras personas, pueden pensar acerca de lo que alguien más piensa, no obstante, tienen problemas para distinguir entre lo que les interesa a ellos y lo que interesa a los demás, suponen que los demás piensan igual que ellos.

- **Centrarse en sí mismo**: los adolescentes albergan la creencia de que ellos son especiales, de que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que rigen al resto del mundo. Es lo que Elkind llama el **principio de invulnerabilidad**: los adolescentes piensan que se hallan protegidos contra el peligro, por eso, corren aventuras que entrañan riesgos, porque ellos no perciben los riesgos –o si lo hacen, no es como tales, sino como simples cualidades de la experiencia–.

El desarrollo cognitivo desde la perspectiva del procesamiento de la información nos proporciona nuevas claves para comprender este estadio evolutivo. Este enfoque considera la mente como un sistema complejo y manipulador de símbolos que funciona como un ordenador. La analogía del ordenador ayuda a los investigadores a analizar el pensamiento en componentes separados.

Concretamente hablaremos de los modelos evolutivos de procesamiento de la información puesto que hacen referencia a cómo cambia el pensamiento del niño con la edad. Reseñamos dos teorías que parten de la formulación piagetiana como punto de partida pero, dan un paso más allá, reinterpretándola desde la óptica del procesamiento de la información.

- a. **TEORÍA DEL ESPACIO-M**: CASE (en BERK, 1999) entiende el desarrollo cognitivo como una cuestión de incremento de la capacidad de procesamiento de la información que resulta de usar estrategias más eficaces. Con la edad, un constructo parecido a un ordenador, llamado espacio mental –espacio M–, algo similar a la memoria de trabajo, aumenta.
 - a. El aumento del espacio-M se debe a tres factores: maduración del cerebro (la mielinización mejora la velocidad del proceso neural), el ejercicio de estrategias (a medida que los esquemas piagetianos se practican repetidamente, se automatizan y requieren menos capacidad de atención, liberando así espacio-M extra para que el sujeto trabaje combinando esquemas viejos y generando nuevos) y la adquisición de estructuras centrales conceptuales (redes de conceptos y relaciones que les permiten pensar sobre distintas situaciones de forma más avanzada).
- b. **TEORÍA DE LA HABILIDAD**: según FISCHER (en BERK, 1999), una habilidad es un esquema piagetiano aplicado a una tarea particular o serie de tareas. Cada sujeto tiene un nivel óptimo de ejecución de habilidades o un límite superior de la capacidad de procesamiento que no se puede extender sin la maduración del cerebro. Este autor, habla de tres niveles de habilidades: acciones sensoriomotoras, representaciones y abstracciones. Alcanzar el nivel de las abstracciones depende del apoyo del ambiente, puesto que en cada nivel existe un período prolongado de aprendizaje de habilidades en el que el niño adquiere competencias nuevas en tareas específicas, las integra con otras y, gradualmente, las transforma en habilidades más generales y de mayor categoría. Abandonar el nivel de representación para acceder a la abstracción, requiere del individuo una coordinación de varias habilidades concernientes a tareas específicas en un principio aplicable más extensamente.

3.- Desarrollo moral

Los adolescentes no disponen de un código moral con base en sus ideales, puesto que todavía no han desarrollado una mentalidad capaz de establecer dichos ideales con cierta exactitud y permanencia. Ya sabemos que los adolescentes están en disposición de pensar en temas abstractos, así pues, pueden valorar y comprender los principios morales universales. De nuevo, debemos remitirnos a Jean PIAGET

para encontrar una teoría evolutiva del desarrollo moral. Este autor identifica dos etapas amplias de la comprensión moral:

- Moralidad heterónoma o realismo social (sobre los 5 a 10 años). Durante esta etapa, los niños consideran las reglas como dictadas por las autoridades (padres, profesores, adultos de referencia, compañeros más mayores...): las consideran con una existencia permanente, como inmutables y como requiriendo una obediencia estricta. Dos factores limitan la comprensión moral de los niños: el poder de los adultos para insistir en que los niños obedezcan y la inmadurez cognitiva de éstos, especialmente el egocentrismo. Los niños piensan que todas las personas consideran las reglas de la misma manera, su comprensión moral se caracteriza por el realismo.
- Moralidad autónoma o moralidad de cooperación (sobre los 10/11 años y mayores). El desarrollo cognitivo, la liberación gradual del control adulto y la interacción con los iguales lleva a los niños a realizar la transición a la moralidad autónoma. Piaget consideró las discusiones y los desacuerdos entre iguales especialmente facilitadores para este fin, puesto que los niños se hacen conscientes de que las personas tienen diferentes perspectivas sobre la acción moral y que las intenciones deberían servir como base para el juicio de la conducta. La reciprocidad –se busca bienestar propio y el de los demás– ayuda a los niños a darse cuenta de que las reglas son principios flexibles, socialmente convenidos pero que se pueden revisar para que satisfagan a la mayoría.

A continuación repasaremos los tres niveles de comprensión moral creados por KOHLBERG (en COLEMAN y HENDRY, 2003) –aproximación conceptual también inspirada en la formulación piagetiana–.

Para Kohlberg el nivel de razonamiento moral de los adolescentes se correlaciona directamente con el nivel cognitivo que hayan alcanzado. Los adolescentes deducen los juicios morales por sí mismos y no simplemente al interiorizar estándares de padres, profesores o compañeros.

Para este autor, los adolescentes, dentro de su clasificación por niveles, se hallarían en el Nivel número II o moralidad de conformidad con un rol convencional: los adolescentes quieren agradar a otras personas, siguen observando los estándares de otras personas pero los han interiorizado hasta cierto nivel. Les gusta que las personas cuyas opiniones les parecen importantes los consideren *buenos*. Son capaces de tomar los roles de las figuras de autoridad lo bastante bien como para decidir si una acción es buena en relación a sus parámetros. Este segundo nivel contiene dos etapas:

- Etapas 3: los adolescentes quieren agradar y ayudar a los demás, pueden juzgar las intenciones de otros y tener sus propias ideas de lo que es una buena persona. Evalúan un acto de acuerdo con el motivo subyacente o en función de la persona que lo realiza, también toman en consideración las circunstancias.
- Etapas 4: las personas se preocupan por cumplir con sus obligaciones, demuestran respeto por la autoridad y por mantener el orden social.

Según Kohlberg muy pocas personas logran alcanzar el Nivel III o de moralidad de principios morales autónomos. Este nivel, marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez, la persona reconoce la posibilidad de conflicto entre dos estándares socialmente aceptados y representados y trata de decidir entre ellos. El control de la conducta ahora es interno, se razona acerca del bien y el mal.

4.- Desarrollo emocional

El enfoque funcionalista considera las emociones como fuerzas centrales y adaptativas en todos los aspectos de la actividad humana:

- ✓ El procesamiento cognitivo: las reacciones emocionales llevan al aprendizaje que es crucial para la supervivencia, LEWIS (en BERK, 1999), al igual que otros teóricos funcionalistas, cree que la relación entre la emoción y la cognición es bidireccional y, que esa relación interactiva, es la base del acercamiento de los sujetos a nuevos estadios evolutivos más avanzados.
- ✓ La conducta social: las reacciones emocionales tienden a regular la conducta social de los adolescentes.
- ✓ La salud física: las emociones influyen en el bienestar físico.

Aparte del papel central de las emociones en la experiencia cognitiva, social y física, el enfoque funcionalista posee dos rasgos adicionales muy interesantes:

- *Las emociones se consideran importantes en la aparición de la autoconsciencia.* Además de las emociones básicas –felicidad, enfado, tristeza y miedo– existen una segunda serie de sentimientos de orden superior, que incluyen la vergüenza, el desconcierto, la culpabilidad, la envidia y el orgullo. Se denominan emociones autoconscientes porque implican perjuicio o aumento de nuestro sentido de uno mismo. Este segundo rango de emociones, juega un papel importante en la conducta moral y en la relacionada con la valoración de los logros (tanto individuales como colectivos).
- *Los sujetos en su proceso de ajuste al mundo físico y social deben ir ganando, gradualmente, control voluntario de sus emociones* (del mismo modo que sucede con sus conductas motoras, cognitivas y sociales). Las expresiones emocionales están más socializadas a medida que aprenden las circunstancias en las que está aceptado comunicar sentimientos en su cultura. La autorregulación emocional se refiere a las estrategias que utilizamos para ajustar nuestro estado emocional a un nivel cómodo de intensidad que nos permita participar productivamente en nuestro entorno.

Desde los 9/10 años hasta la adolescencia, los niños van manejando de muchas más maneras las situaciones emocionalmente estimulantes. A mayor edad, los niños se decantan por soluciones cognitivas para superar la emoción, dejando de lado respuestas de evasión, negación o distracción.

Cuando un acontecimiento no se puede cambiar y genera una serie de emociones, deben reinterpretarlo y así pueden acomodarse a las condiciones. La capacidad de generar diversas estrategias autorreguladoras y, de forma flexible ajustarlas a las demandas de la situación, permite a los adolescentes manejar tensiones diarias que se pueden anticipar más eficazmente que a edades inferiores.

El acercamiento al mundo adolescente hay que hacerlo teniendo en cuenta que su condición no es algo estable y definitivo. Como afirma FUNES (2003), no son, viven una situación. Cuando aparecen las dificultades, no hay que definirlos como sujetos problemáticos, susceptibles e irritables, sino como personas que están atravesando un periodo determinado. La provisionalidad resulta consustancial a la adolescencia y, por tanto, también afecta a sus manifestaciones más genuinas (las dificultades y otros aspectos positivos que, desafortunadamente, con el tiempo también se diluyen).

5.- Desarrollo social

Durante la adolescencia el pensamiento sobre el yo –superada la faceta del yo existencial, del yo separado del ambiente– se extiende más ampliamente. Esta segunda faceta el yo es el mi, un observador reflexivo que se fija en el yo como un objeto de conocimiento y evaluación de los atributos. ERIKSON (en PAPALIA, 1997) considera la búsqueda de la identidad el logro más importante de la personalidad del adolescente y un paso crucial para convertirse en adulto.

Construir una identidad implica definir quién eres, qué valoras, qué direcciones vas a seguir... Esta búsqueda del yo está detrás de muchos compromisos –la vocación, la orientación sexual, los ideales políticos, religiosos...–. Erikson sostiene que en las sociedades complejas los adolescentes experimentan una crisis de identidad, es decir, pasan por un período temporal de confusión y angustia cuando barajan diversas alternativas antes de optar por unos valores y metas con notable trascendencia.

Durante ese período, lo que los adolescentes tomaron una vez por dado ahora se lo cuestionan. A través de un proceso de búsqueda interior, cambian características que definieron el yo en la niñez y las combinan con nuevos compromisos. Éstos los moldean en un núcleo interior sólido que proporciona un sentimiento creciente de identidad propia que va conformándose a medida que se mueven por los diferentes roles en la vida diaria.

GROTEVANT y COOPER (en BERK, 1999) han descrito la trayectoria hacia la identidad en cuatro etapas. Los adolescentes siguen esta progresión no de forma lineal, van saltando de un estado a otro hasta lograr configurar la identidad madura:

- 01. Logro de la identidad:** *habiendo explorado alternativas, los sujetos que han logrado una identidad están comprometidos con una serie de valores y metas claramente formulada seleccionados por ellos. Sienten bienestar psicológico, de estabilidad a lo largo del tiempo y de saber adónde están yendo.*
- 02. Moratoria:** *significa retraso o retención de un patrón. Estos individuos no han realizado compromisos bien definidos todavía. Están en el proceso de exploración –recogiendo información y probando actividades, con el deseo de localizar valores y metas para guiar su vida–.*
- 03. Identidad de compromiso:** *los individuos con identidad de compromiso se han comprometido a valores y metas sin dedicar tiempo para explorar alternativas. Aceptan una identidad ya hecha que las figuras de autoridad han elegido por ellos –padres, parejas, amigos, líderes religiosos o políticos–.*
- 04. Difusión de la identidad:** *los individuos con identidad difusa carecen de una dirección clara. No están comprometidos con valores y metas específicos, tampoco intentan activamente alcanzarlos. Puede que nunca hayan explorado alternativas o puede que lo hayan hecho pero lo hayan encontrado excesivamente amenazante.*

El logro de la identidad y de la moratoria se consideran rutas saludables psicológicamente hacia la definición madura de uno mismo, mientras que la identidad de compromiso y la difusa no podemos aceptarlas como adaptativas:

- Los adolescentes/jóvenes que han logrado una identidad o que exploran activamente alternativas tienen una elevada autoestima. Es más probable que participen en el pensamiento abstracto y crítico, que informen de una mayor similitud entre su yo ideal –lo que esperan ser– y su yo real, que avancen en el razonamiento moral referido a principios universales.
- Aquellos adolescentes que se quedan estancados en la predeterminación o en la difusión, presentan dificultades de ajuste a varios niveles. Los primeros suelen ser dogmáticos, inflexibles e intolerantes. Algunos emplean compromisos defensivamente, considerando cualquier divergencia de opinión como una amenaza; así mismo, suelen tener miedo al rechazo de quienes dependen para obtener afecto. Los adolescentes con una identidad difusa duradera son los menos maduros en el desarrollo de la identidad. Normalmente, se confían a la suerte, se instalan en la actitud del *no me importa* y suelen seguir pasivamente las indicaciones del grupo.

La identidad adolescente es el comienzo de un proceso que dura toda la vida, un proceso permanente de refinamiento de los compromisos personales. En un mundo altamente cambiante, los individuos necesitan retener la capacidad para participar en ciclos moratoria-logro. Una amplia gama de factores influyen en el desarrollo de la identidad:

- *El desarrollo cognitivo*: los adolescentes que han llegado a apreciar que el criterio racional se puede utilizar para elegir entre visiones alternativas, es más probable que desarrollen una identidad apropiada.
- *El ambiente familiar*: cuando la familia sirve con una base segura desde la cual los adolescentes pueden salir con confianza a un mundo más grande, el desarrollo de la identidad aumenta. Los adolescentes con identidad de compromiso suelen tener vínculos cercanos con sus padres pero no disponen de oportunidades de separación saludable. Los que poseen una identidad difusa muestran niveles bajos de comunicación abierta y cálida en casa.
- *El entorno escolar*: el desarrollo de la identidad también depende de escuelas que proporcionan a los adolescentes oportunidades ricas y variadas de exploración. Actividades que promuevan el pensamiento a un nivel alto, actividades extracurriculares en las que los adolescentes pueden adoptar papeles de responsabilidad, programas de orientación vocacional que sumergen al alumno en el mundo real del trabajo adulto, estilos de trabajo cooperativo que estimulen la vivencia de valores solidarios...
- *El contexto socio-cultural*: actualmente los adolescentes desarrollan la exploración y el compromiso antes en los dominios de la identidad de la elección vocacional y preferencia de género que en valores religiosos y políticos.

"El desarrollo de la identidad puede también ser presentado como desarrollo del yo. Varias funciones suelen atribuirse a la instancia del yo dentro de la personalidad: la unificación de las representaciones que el individuo tiene acerca de sí mismo, la organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior, la disposición y aprestamiento de las estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarla activamente a las propias necesidades y aspiraciones, la elaboración de la memoria autobiográfica del sujeto y el proyecto de un futuro satisfactorio" (FIERRO en PALACIOS, MARCHESI y COLL, 1993).

La percepción se ocupa de cómo evaluamos a las personas que nos son familiares; durante la adolescencia, a medida que el pensamiento abstracto se establece mejor, las inferencias sobre la personalidad de los otros se unen en diseños de carácter organizado. De este modo, son capaces de presentar descripciones mucho más ricas de las personas que conocen incluyendo rasgos físicos, conductas típicas y disposiciones internas. Los adolescentes también reconocen que sus experiencias con una persona, por tanto también sus impresiones, pueden diferir de las opiniones de otras personas.

La toma de perspectiva –capacidad de imaginar lo que otras personas pueden estar sintiendo o pensando– es importante a la hora de alcanzar ciertos objetivos sociocognitivos: habilidades de comunicación, comprensión de las emociones de los otros, construcción del autoconcepto, mantenimiento de la autoestima e inferencia de intenciones.

SELMAN (en BERK, 1999) formuló un modelo de cinco etapas de los cambios más importantes en la habilidad de la toma de perspectiva. Describiremos las tres últimas etapas por ser éstas las relacionadas con la etapa evolutiva que nos ocupa:

- Toma de perspectiva autorreflexiva (8-12 años): los niños pueden *ponerse en la piel de otra persona* y ver sus propios pensamientos, sentimientos y conductas. También reconocen que otros pueden hacer lo mismo.
- Toma de perspectiva desde un tercero (12-15 años): los niños pueden salir de la situación de dos personas e imaginar cómo él mismo y el otro son considerados desde el punto de vista de una tercera parte imparcial.
- Toma de perspectiva social (14,15-adulto): los individuos comprenden que la perspectiva de esta tercera parte puede estar influida por uno o más sistemas de valores sociales envolventes.

Las habilidades de desarrollo de toma de perspectiva, ayudan a los niños a llevarse bien con otras personas. Cuando anticipamos el punto de vista de otra persona las relaciones son más predecibles y pueden regularse mejor. La toma de perspectiva se relaciona con la activación de habilidades sociales; los adolescentes que son buenos en la toma de perspectiva posiblemente manifiesten empatía y piensen maneras más eficaces y prosociales de manejar situaciones interpersonales difíciles o embarazosas.

Los adolescentes con pocas habilidades sociales tienen dificultades para imaginarse los sentimientos y los pensamientos de los otros: así mismo, pueden iniciarse en dinámicas de maltrato o conductas inapropiadas sin experimentar la culpa que produce la consciencia del punto de vista del otro.

Para concluir este apartado dedicado al desarrollo social, se incluyen algunas notas descriptivas de la relación que los adolescentes entablan en el seno de la familia:

- ✓ **RELACIÓN CON LOS PADRES:** el estereotipo de que padres y adolescentes no se agradan ni se soportan surge de la teoría formal de la adolescencia planteada por HALL (en PAPALIA, 1997) a principios de siglo. Según esta formulación, los esfuerzos de los jóvenes para ajustarse a sus cuerpos cambiantes y las inminentes demandas de la edad adulta, los llevan a un período de tormenta y estrés que, inevitablemente, conduce a un conflicto intergeneracional. Freud, a mitad de siglo, redundó en la misma idea: también pensó que las fricciones entre padres e hijos eran fruto de la

creciente necesidad de los hijos de liberarse de la dependencia de sus padres. Estas visiones dramáticas y tensas de las relaciones paterno-filiales en la adolescencia, han quedado obsoletas.

La palabra que mejor define la relación entre padres e hijos adolescentes es ambivalencia. Los adolescentes sienten una tensión constante entre su necesidad de alejarse de sus padres y su natural dependencia y afecto por ellos. Los padres deben caminar sobre una línea muy fina, entre otorgar a sus hijos la suficiente independencia –espacio necesario para el desarrollo de la identidad– y protegerlos de vacíos de inmadurez en sus juicios. Los padres deben permitir que sus hijos asuman algunos riesgos: intentar una actividad nueva, hacer nuevos amigos, aprender una destreza, resistir la presión de los compañeros... son retos que llevan al crecimiento y que debe encarar el adolescente desde sus propios recursos y posibilidades.

La relación parental se establece desde la primera infancia y, a pesar de los cambios de reglas que se producen durante la adolescencia, habitualmente se mantiene el estilo educativo, con las virtudes y defectos que esto conlleva. La competencia de los padres para orientar el desarrollo de sus hijos depende de la presencia de importantes habilidades parentales (HOLMBECK, PAIKOFF y BROOKS-GUNN, 1995 en PERINAL, 2003):

- La sensibilidad a las demandas y necesidades de sus hijos (*responsiveness*).
- La exigencia o capacidad para orientar hacia metas evolutivas (*demandingness*).

Una carencia importante de ambas lleva a la negligencia. Algunas investigaciones longitudinales encuentran que muchos de los adolescentes que sufren este tipo de relación familiar poseen los más bajos niveles de competencia y el más alto nivel de problemas de conducta. Sensibilidad y exigencia equilibradas definirían un estilo democrático caracterizado por la capacidad para escuchar las demandas del hijo, adaptar las pautas educativas a sus necesidades y definir tareas y retos evolutivos relevantes.

Estas familias logran configurar un sistema de relaciones flexible que tolera y fomenta el desarrollo. En estos escenarios, es más factible para el adolescente la afirmación de los criterios propios y la toma de decisiones. No es que las cosas sean muy llevaderas (también pueden darse períodos de melancolía, de rebeldía indiscriminada, de ansiedad...), sin embargo, todo eso se interpreta como algo necesario para crecer, cambiar. Las dificultades, las crisis, son utilizadas precisamente al servicio del desarrollo, no como excusas para su bloqueo. Los padres deben cooperar en la emancipación de sus hijos e hijas: lo cual supone que estén dispuestos a perder poder, a dejar de ser impredicibles, a cambiar su rol.

- ✓ **RELACIÓN CON LOS HERMANOS:** los hermanos adolescentes aún demuestran cercanía y afecto hacia sus hermanos menores pero pasan menos tiempo con ellos y sus relaciones pierden intensidad. Por otro lado, los hermanos mayores ejercen menos autoridad sobre los adolescentes, no los consideran compañía interesante y no están cerca de ellos. Los adolescentes prefieren dedicar más tiempo a sus amigos, a las personas con la que se involucran sentimentalmente, buscan diferenciarse de la familia; disponen de menos tiempo y precisan menos gratificación emocional de la acostumbrada para mantener el vínculo afectivo con los hermanos.

Los hermanos a medida que maduran se protegen unos a otros y se tienen confianza, a menudo más que con sus padres (HOWE *et. al.*, 2000 en SHAFFER y KIPP, 2007). El apoyo de los hermanos mayores es una fuente de fortaleza para ellos. Por ejemplo,

los niños con un problema médico severo y los que viven con un progenitor alcohólico o afectado por un trastorno mental tienen menos problemas de conducta y se desarrollan mejor cuando la relación con sus hermanos es sólida y de apoyo (VANDELL, 2000 en SHAFFER y KIPP, 2007).

6.3.- Como agentes sociales.

1.- Las relaciones entre iguales.

Hablamos de iguales para referirnos a personas que aunque pueden tener una varianza de edad de dos o tres años entre sí, pertenecen al mismo grupo social. Las relaciones entre iguales equivalen a cualquier proceso de contacto interpersonal de convivencia, más o menos estable, entre sujetos que están en la misma posición social.

Las asociaciones de padres e iguales parecen complementarse las unas a las otras: el vínculo paterno-filial resalta la atención y el afecto, proporcionando a los niños la seguridad que necesitan para entrar en el mundo de los iguales. La interacción entre iguales consiste principalmente en el juego/diversión y la socialización, permitiendo a los niños ampliar las habilidades sociales adquiridas primeramente en la familia.

Las teorías etológicas siempre han señalado las relaciones con los congéneres como patrones básicos del desarrollo; en cambio, las teorías psicoanalíticas y conductistas (centradas en los efectos de las relaciones con los adultos la primera y con el ambiente en general la segunda), provocaron que hasta mediados del siglo XX las relaciones entre los iguales no fueran consideradas de interés. Será a partir de los años sesenta cuando las tesis conductistas y psicoanalíticas pierdan popularidad entre los investigadores y emerjan teorías cognitivistas, ecológicas y socioculturales que destapen el interés por el estudio de las influencias entre los que son iguales entre sí.

Los adolescentes, como grupo de edad bastante delimitado, forman un sistema –un microsistema, si se quiere, puesto que se halla insertado en otros sistemas más amplios, así el familiar, el escolar o el socio-económico– con entidad propia. Los adolescentes son IGUALES entre sí y DIFERENTES respecto a sus padres y profesores, tanto por el estatus social que ocupan, como por el tipo de actividad y las experiencias que comparten. Los iguales aportan el entramado de contactos que contribuye a formar la personalidad en sus aspectos individuales y sociales, convirtiéndose en un ámbito socializador al proporcionar sistemas de convivencia específicos.

Numerosas investigaciones confirman la diferente naturaleza de las interacciones con los adultos y con los compañeros de edad, éstas, aunque se desarrollan en continua y estrecha relación, tienen funciones distintas y ninguna puede ser sustituida por la otra (PIAGET, 1974; HARTUP, 1970; DÍAZ AGUADO, 1996). Existen datos que confirman la hipótesis de que cuando los niños han alcanzado una seguridad básica producto de su buena relación con las figuras de apego, establecen relaciones más positivas con los demás, son más sensibles, más activos y, por el contrario, cuando su apego ha sido inseguro, ambivalente o de evitación, presentan mayores

dificultades de adaptación, establecen menos contactos con los otros, se comportan de forma negativa o ignoran a los demás.

Aunque la interacción con los adultos es primera y después se establece la relación con los iguales, ello no significa que una sea más importante que la otra, porque si bien es cierto que una relación familiar segura y estable es trascendental para las interacciones futuras, también es vital el contacto con los iguales para desarrollar habilidades más sofisticadas requeridas para intercambiar, negociar, cooperar... Estos aprendizajes se ven favorecidos por el marco de reciprocidad que caracteriza a estas relaciones y que, en este sentido, difiere de las relaciones con los adultos marcadas por una jerarquía implícita.

Las interacciones entre iguales son fundamentales para el desarrollo social y para la consecución del éxito escolar. Para un adolescente resulta esencial ser socialmente incluido en un grupo de pares, éste le proporciona una oportunidad ideal para:

- * la formación de su propia identidad mediante la activación de procesos de comparación social y adopción de perspectivas que finalmente le conducirán al conocimiento de si mismo y de los demás,
- * el sentido de pertenencia a un grupo,
- * mejorar su autoestima al sentirse respaldado,
- * desarrollar la independencia paulatina de la familia,
- * crear su propio sistema de valores,
- * desarrollar el juicio moral, y
- * ensayar conductas de su rol adulto, incluyendo la cuestión sexual.

Las relaciones entre iguales constituyen para los adolescentes un espacio imprescindible de crecimiento personal, no obstante, la aceptación entre iguales no es un proceso natural que ocurra sin condicionantes. Veamos esos condicionantes y su ascendencia:

- La apariencia física: la atracción física tiene una importante relación con la aceptación de los compañeros. Los adolescentes que se desvían del estereotipo de belleza física que ellos han elaborado partiendo de los modelos sociales imperantes, como resultado de la obesidad o algún rasgo llamativo, tienden a ser menos aceptados. Cualquier rasgo diferencial en la imagen corporal puede provocar en los demás la dispensación de un trato menos cercano.
- El comportamiento social: las técnicas sociométricas son usadas para distinguir cuatro tipos de aceptación entre compañeros que, por extensión, conllevan diferentes formas de interacción:
 - La **popularidad** está consistentemente asociada a la competencia social. Los chicos que caen bien son efectivos solucionadores de problemas sociales y se comunican con los compañeros de un forma sensible, amigable y cooperativa: cuando no comprenden la acción de otro compañero piden explicaciones, indagan; cuando desean entrar en un grupo de juego ya en marcha aceptan la actividad en el punto en el que se halla y se amoldan; cuando están en desacuerdo con algún compañero, le indican asertivamente su desagrado y le proponen posibles propuestas de acción.
 - Los **chicos rechazados** manifiestan un alto rango de comportamientos sociales negativos –bien sea por inhibición, bien por agresión o interrupción–. Los rechazados-agresivos muestran altos niveles de conflictividad, hostilidad y comportamiento hiperactivo, distraído e impulsivo, también presentan problemas de toma de perspectiva lo que les lleva a (mal)interpretar conductas de otros como provocadoras.

Los rechazados-introvertidos son pasivos, se sienten solos, albergan expectativas negativas acerca de cómo los tratarán los demás, les preocupa ser despreciados y atacados y tienden a la inhibición.

- Los **chicos polémicos** son hostiles y destructivos pero también forman parte de actos prosociales positivos. Aunque si bien caen mal a algunos compañeros, estos chicos mantienen algunas cualidades que les protegen de la inadaptación. Como resultado, aparentan estar relativamente felices y cómodos con sus relaciones con los iguales.
- Los **chicos ignorados**, están incluidos en bajos niveles de interacción, son considerados por el resto tímidos y suelen ser bastante hábiles socialmente. Suelen ser chicos selectivos en sus amistades, que pasan inadvertidos en el grupo, que generan con el grupo sentimientos de pertenencia pero no de referencia.

Los adolescentes aceptados por sus compañeros y que han desarrollado un nivel de competencia socioemocional adecuado:

- 1 Se comportan de forma más amistosa y cooperativa.
- 2 Demuestran habilidades relacionadas con dar apoyo interpersonal, ayuda y comprensión
- 3 Manifiestan más conductas de autorregulación y liderazgo.
- 4 Se sienten útiles y competentes.
- 5 Tienen sentido del humor, son entusiastas y alegres.

Los adolescentes rechazados, por el contrario, se distinguen por reunir características como las que siguen:

- 1 Se adaptan peor a los escenarios sociales al no tener en cuenta las consecuencias de sus conductas (tienden a la indisciplina por no poder comprender la norma de forma ajustada o por considerar la trasgresión de la misma como una fórmula de autoafirmación).
- 2 Anticipan consecuencias positivas de estrategias negativas o agresivas y esperan resultados negativos de estrategias de interacción prosociales.
- 3 Presentan dificultad para relacionarse con los demás en un plano de igualdad, no dan o reciben ayuda con facilidad.
- 4 Manifiestan conductas de dependencia e inmadurez y necesitan frecuentemente llamar la atención.

Las experiencias de los adolescentes en los grupos de iguales proveen un contexto ideal de aprendizaje social; a través de estas experiencias pueden aprender el funcionamiento de las organizaciones sociales. Los grupos de iguales se forman cuando los individuos perciben que otros comparten metas similares. Las normas y las estructuras del grupo aparecen y cambian en función de las motivaciones comunes, al igual que en cualquier grupo social:

"Un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo" (SCHÄFERS en CANTO ORTIZ, 1998).

Las normas que rigen el grupo de iguales toman especial fuerza en la adolescencia, cuando los grupos se tornan más exclusivos y se unen fuertemente. Los adolescentes

suelen agruparse en camarillas, pequeños grupos de entre cinco y siete miembros que son buenos amigos y, por tanto, como apuntábamos antes, normalmente parecidos en estatus socio-económico, preferencias de ocio, resultados escolares...

En la primera etapa de la adolescencia las camarillas están limitadas a miembros del mismo sexo, pero en años posteriores los grupos están conformados por chicos y chicas. Una vez formadas las camarillas desarrollan códigos de indumentaria, formas de hablar, temas clave y comportamientos genuinos que las separan del resto de iguales y, con mucho más énfasis, del mundo de los adultos.

Los grupos de iguales son contextos privilegiados de adquisición y perfeccionamiento de habilidades sociales complejas así como un lugar idóneo donde experimentar con valores y papeles en ausencia de la supervisión y modelado de los adultos.

La sociedad, cada vez más, toma a los adolescentes como un grupo de individuos con características semejantes entre sí y divergentes en relación a otros grupos sociales, lo que los convierte en blanco específico de los sistemas de consumo que explotan su pasión por la imagen y su vulnerabilidad a los criterios de modernidad. Les aportan señas de identidad colectiva artificiales basadas en criterios comerciales. Esta tendencia sociológica viene a reforzar la idea de que los adolescentes como grupo de iguales disponen, además de una imagen social ya configurada, de una potencialidad formativa notable.

2.- La amistad.

No debemos confundir las relaciones entre iguales con las relaciones de amistad: éstas crecen dentro de los sistemas de iguales pero se distinguen de ellos. Los amigos construyen entre sí y para sí sistemas relacionales más íntimos que implican sentimientos y afectos más intensos, un mayor nivel de compromiso social y personal y unas expectativas de actuación mutua de mayor alcance.

La amistad es una relación mutua, que implica compañerismo, ayuda, comprensión de pensamientos y sentimientos... La amistad madura a lo largo del tiempo y sobrevive a los conflictos ocasionales:

"Amistad: qué rara palabra ésta...La generosidad es la clave de las amistades verdaderas. La amistad no es invasora: a veces hay que frenar, callar, contenerse, respetar siempre al otro, su mismidad. ¿Y que la suscita? Los intereses o afanes comunes, determinadas coincidencias, la simpatía recíproca o simplemente la revelación del otro como una persona agradable /.../ Dos enormes beneficios: la verdadera amistad ayuda a descubrirse e interpretarse, y el afecto en la amistad no necesita ser explícito" (Doménech, J.A. en prensa).

La amistad empieza como una relación concreta basada en una actividad placentera y evoluciona a una relación más abstracta basada en la consideración mutua y la satisfacción psicológica. DAMON (en BERCK, 1999) ha desarrollado una secuencia de niveles de comprensión de la amistad:

- Nivel I (de 4 a 7 años) → amistad como compañera de juego práctico. La amistad tiene razón de ser en función del juego y el intercambio material.

- **Nivel II (de 8 a 10 años) → amistad como confianza y apoyo mutuos.** La amistad ya no es una cuestión de participación en las mismas actividades; se convierte en una relación de mutuo acuerdo en la que a los niños les gustan las cualidades personales de la otra persona y responden, recíprocamente, a las necesidades y deseos del otro. Los acontecimientos que disuelven la amistad corresponden a violaciones de la confianza y la restitución del vínculo precisa de explicaciones elaboradas y petición de disculpas.
- **Nivel II (de 11 a 15/16 años) → la amistad como intimidad y lealtad.** Al principio de la adolescencia, la amistad toma una mayor profundidad: los adolescentes buscan cercanía psicológica y comprensión mutua de los amigos –intimidad– y quieren que sus amigos les sean leales, que permanezcan a su lado. Los adolescentes reconocen una profunda dimensión de ayuda en la relación con los amigos.

Los adolescentes conceden mucha importancia a sentirse *en sincronía* con sus amigos, lo que se traduce en una semejanza en actitudes y valores. Los amigos se parecen en las aspiraciones educativas, en las creencias políticas, en la conducta social, en las actitudes, en los cánones estéticos... Se eligen amigos similares para aumentar el apoyo mutuo y para reforzar el sentimiento de grupo de referencia (que guía y acoge).

El establecimiento de lazos de amistad posee algunas consecuencias evolutivas muy a tener en cuenta en la estructuración personal de los adolescentes:

- 01. Las amistades proporcionan oportunidades de desarrollar una amplia variedad de habilidades socio-cognitivas.** A través de la comunicación abierta y honesta, los amigos son más sensibles a los puntos fuertes y débiles, a las necesidades del otro. Llegan a conocerse mejor a sí mismos y perfeccionan estrategias para conocer en profundidad al otro. Este proceso apoya el desarrollo del autoconcepto, la toma de perspectiva, la identidad y los vínculos afectivos fuera del núcleo familiar.
- 02. Las amistades proporcionan apoyo para afrontar el estrés de la vida cotidiana:** puesto que la amistad aumenta la sensibilidad y el interés por el otro, incrementa la probabilidad de empatía y de la conducta prosocial. Los adolescentes atraviesan una época de tránsito que les provoca ciertas inseguridades y temores; los amigos estimulan sentimientos de ayuda sincera que colaboran en el control de la ansiedad y la soledad.
- 03. Las amistades pueden mejorar las actitudes hacia el colegio y su implicación en él:** la amistad predice una mejor adaptación escolar del adolescente, cuando éstos disfrutan de la interacción con sus compañeros en la escuela, quizás empiecen a ver todos los aspectos de la dinámica escolar más positivamente.

3.- Como alumnos de ESO.

En este esfuerzo descriptivo de las personas que comunican el problema del fracaso escolar, no podemos olvidar una condición vital que les caracteriza de forma considerable: son alumnos de la secundaria obligatoria, etapa clave de la última gran reforma del sistema educativo español.

En nuestra sociedad la actividad de formación institucional de los miembros más jóvenes se realiza principalmente a través de la escuela. El sistema educativo es el encargado de proporcionar las actividades planificadas y dirigidas intencionalmente a facilitar el aprendizaje. Para las autoridades educativas y para los legisladores responsables sociales del currículum, la educación consiste en un conjunto de

prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social. El establecimiento de un currículum oficial es la forma en que la sociedad interviene en la escuela, prescribiendo una serie de orientaciones genéricas para la formación de las nuevas generaciones.

La ESO es una etapa educativa nacida por generación espontánea: no es ni como el ciclo superior de la lejana EGB, ni como el BUP, ni una primaria prolongada ni un bachillerato anticipado, no es ni académica ni profesionalizadora al cien por cien... La ESO describe una naturaleza híbrida que implicó, desde su nacimiento, un cambio filosófico, algo que no puede ser ignorado: esta etapa condensa voluntades políticas y anhelos sociales de gran envergadura que vienen a culminar el proceso de cambio que la sociedad española ha experimentado en las últimas décadas.

Durante la primera adolescencia, los chicos se deben enfrentar a la Secundaria Obligatoria: dejan el colegio para ingresar en el instituto. Este tramo de escolaridad obligatoria define lo que los chicos y chicas entre los 12 y los 16 años deben aprender a partir de un conjunto de experiencias que tienen como objetivo fundamental su desarrollo integral.

La crítica más conservadora afirma que esta etapa desea ocultar, bajo un montaje de aparatosidad técnica, la debilidad real de una enseñanza media de baja calidad: disminuye el nivel académico, los institutos se llenan de alumnos que asisten obligados, los profesores sufren ansiedad ante la impotencia de hacer funcionales las recomendaciones curriculares...

Los rasgos distintivos de esta etapa también pueden contemplarse como retos interesantes y todavía vigentes:

- La *unificación de los estudios de secundaria* queda resuelta con la combinación de un bloque educativo troncal y otro variable que favorece la optatividad y personalización de los estudios según la singularidad de cada alumno en referencia a la diversidad de motivaciones, aptitudes, etc...
- La *escolarización de toda la población hasta los 16 años* supone que la secundaria ya no actúa como primer filtro de selección social, sus aulas son, necesariamente, heterogéneas.
- Los alumnos de primer ciclo (12-14 años) se confían a manos de profesores licenciados (no maestros) que ven como *las aulas se infantilizan* y no disponen de los conocimientos pertinentes. Cuando empezó la reforma de la educación secundaria (hace casi 20 años), pareció que la ESO había inventado la adolescencia. Para algunos institutos supuso, como mínimo, descubrir la existencia de otras adolescencias y, para todos, la obligación de aceptar (a veces a contrapelo) que el alumnado estaba en una etapa de la vida que había que analizar y tener presente.
- La *ESO forma parte, como tramo obligatorio, de la educación básica y común de todos los ciudadanos*: los institutos son entidades educadoras que atienden adolescentes que precisan ser educados, no sólo instruidos, que reclaman profesores-educadores no tan sólo profesores-expertos en la materia. Actualmente se pide al profesorado de secundaria un perfil que poco tiene que ver con su preparación específica y, en el peor de los casos, con su vocación. Ante la figura del profesor-experto en una disciplina del saber-examinador se impone la figura del profesor-tutor que orienta, asesora, acompaña al

alumno en su proceso de maduración personal. La secundaria no prepara ni universitarios ni profesionales, sino ciudadanos de pleno derecho:

"La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato" (LOGSE, capítulo II, artículo 18)

- La ESO supone la convivencia en el aula de una enorme diversidad de alumnado. La ESO, considerada como un derecho social, se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad, por ello, se concibe como una formación cultural de base para todos que debe organizarse de forma comprensiva, adaptándose a las diferencias de los alumnos en términos de necesidades, capacidades, intereses y motivaciones mediante la diversificación de los contenidos y la pluralidad de metodologías y modelos de intervención pedagógica para provocar éxito educativo mayoritario.

Comprensividad y diversidad no se deben constituir como principios antagónicos sino complementarios: la atención a la diversidad se articula en dos grandes niveles, por un lado, los centros tomados como contextos socioculturales específicos y, por otro, los alumnos considerados individualmente. Ambas unidades pueden tener características que sugieran el ajuste curricular.

Durante la adolescencia, se produce una transición escolar importante: los chicos dejan las aulas de primaria (con tutor bien referenciado, con grupo de compañeros altamente conocido, en un espacio más familiar...) para pasar a una nueva institución escolar mucho más grande e impersonal. Allí deberán cambiar de una clase a otra durante todo el día, además convivirán con chicos mucho más mayores que ellos, no conocerán a la totalidad de sus compañeros de clase, estudiarán créditos en vez de asignaturas y verán pasar por la clase a muchos profesores...

Esta transición viene a añadir una fuente más de tensión que produce elementos inquietantes y que el adolescente deberá aprender a manejar:

- Temor a lo desconocido.
- Preocupación por el grado de aceptación.
- Sentimiento de desprotección (menor sensación de control por parte de los profesores).

Una vivencia negativa del cambio afectará no sólo a su experiencia social en el instituto sino también a su rendimiento académico. La transición a la secundaria a menudo comporta menos atención personal, más enseñanza en conjunto y menos oportunidades de participar en la toma de decisiones en clase. En esta etapa los referentes se dispersan, por un lado, la figura del tutor, en muchos casos es nominal y, por otro, el grupo-clase cambia en función de la tipología de actividad a desarrollar. Estos cambios requieren al adolescente un reajuste de sentimientos de autoconfianza, organización personal y competencias sociocognitivas dado que ingresan en un sistema social mucho más complejo y con expectativas renovadas.

Nos interesa conocer qué actitud adoptan los adolescentes frente al hecho de aprender, ¿cuál es la relación que establecen frente al saber? La gama de posturas es amplia. Hay adolescentes receptivos a los conocimientos escolares: consideran la utilidad de los mismos valorada en un rendimiento futuro (posición social, nivel económico, prestigio, etc.). Les interesa, pero no es lo que más les preocupa. Llegan, bastantes de ellos, a complacerse en un *conocer por conocer* que podríamos asimilar

a los aspectos lúdicos inherentes a la exploración y a la conquista de nuevos territorios cognoscitivos. Esto se da, especialmente, en aquellos adolescentes que son alumnos brillantes o consiguen resultados por encima de la media. En el extremo opuesto, están los que se sienten extraños al mundo de los aprendizajes tal como los transmite la institución escolar.

En la transmisión/adquisición de conocimientos, el papel del profesor (el *cómo* frente al *qué* se transmite) resulta crucial. Hablamos de *transmisión/adquisición* en detrimento de *instrucción* para subrayar el carácter dialógico de la tarea complementaria del profesor y el alumno. La dialogicidad llama al mutuo entendimiento y, esto no sólo afecta al plano cognoscitivo (*entiendo lo que me dices*), sino, sobretodo, al plano motivacional y afectivo (*me entiendo contigo, comparto tu motivación por lo que transmites, etc.*). El profesor ha de hacerse accesible a los alumnos adolescentes: si no hay sintonía emocional, el mensaje no fluye. Los adolescentes son sumamente sensibles a la comprensión y atención personalizada de sus profesores: el fracaso en más de un caso no es por incapacidad mental sino por bloqueos afectivos.

Comprender la adolescencia desde un punto de vista analítico y amplio resulta necesario para captar su especificidad. Sin embargo, toma más fuerza la orientación con la que se aprehenden sus rasgos, que los mismos rasgos considerados de forma aislada. En este estudio, entendemos la adolescencia como una etapa evolutiva atractiva y singular llena de posibilidades por explorar y explotar. Es genuinamente un ciclo vital de tránsito y cambio, por tanto, es también, un ciclo de oportunidad, un espacio donde múltiples características deben definirse y asentarse. Esta percepción optimista y enérgica nos lleva a la conciencia de que la intervención educativa tiene mucho margen por delante.

Por otra parte, debemos entender que, desde las recientes teorías sobre el aprendizaje, no se concibe que la persona pueda aprender en soledad, el aprovechamiento académico tiene que ver con la interacción con los demás significativos (iguales, profesores y padres). Dicha interacción se convierte en motor principal de aprendizaje: por tanto, a ella debemos acudir para hallar puntos de mejora (el objeto del presente estudio es la interacción entre padres e hijos).

La adolescencia es una etapa difícil (que no insoportable), por el cambio y revolución personal que se opera en la persona, pero también es una etapa plagada de retos e incertidumbres que deben iluminar una postura interpretativa y educativa de carácter proactivo y esperanzado en relación a las (posibles) dificultades que van surgiendo. Los adolescentes van cambiando al ritmo de la cultura que los envuelve y condiciona, pero no es necesario redescubrirlos cada vez: existen notas esenciales que los describen de forma significativa.

7.- Estudio Empírico.

- 7.1.- Tipo de investigación
- 7.2.- Objetivos e hipótesis
- 7.3.- Variables
- 7.4.- Instrumentos de medida
- 7.5.- Población y muestra
- 7.6.- Proceso de recogida de datos

7.1.- Tipo de investigación.

La concreción del tipo de estudio desarrollado en esta tesis responde a los siguientes descriptores:

- » **Según la orientación:** está enfocada a la toma de decisiones, ya que la preocupación esencial que subyace al trabajo es buscar soluciones a un problema constatado.
- » **Según el grado de abstracción o uso que se pretende dar al conocimiento:** es aplicada.
- » **Según la naturaleza de los objetivos:** es correlacional. Se busca medir el grado de relación y la manera como interactúan dos o más variables entre sí. Estas relaciones se establecen dentro de un mismo contexto y a partir de los mismos sujetos en la mayoría de los casos. En el supuesto de existir una correlación entre variables, cuando una de ellas cambia, la otra también experimenta alguna forma de cambio a partir de una regularidad que permite anticipar la manera cómo se comportará una por medio de los cambios que sufra la otra. Los estudios correlacionales tienen un valor explicativo parcial ya que evalúan el grado de relación pero no necesariamente descubren la causa y la forma de relación.
- » **Según el proceso formal:** se ciñe al método hipotético-deductivo.
- » **Según la manipulación de variables:** es descriptiva ya que no se produce ningún tipo de manipulación, las medidas se observan y se registran tal como se presentan en un ambiente natural.
- » **Según el tiempo de realización:** es sincrónica dado que se remite a un fenómeno que se da en un período corto de tiempo.
- » **Según la fuente:** es empírica dado que intenta dejarse guiar por los hechos de observación y no por la sola reflexión. Permite estudiar las relaciones esperadas a través de un estudio sistemático, planificado y riguroso de relaciones entre datos.
- » **Según la naturaleza de la información:** es cuantitativa empleando datos de carácter transversal (estos recursos se obtienen de manera directa).
- » **Según la muestra:** se trata de un estudio de grupo.
- » **Según el lugar:** es de campo ya que las condiciones son las naturales en el terreno de los acontecimientos.
- » **Según el papel que ejerce el investigador:** es no experimental dado que éste se limita a observar los acontecimientos sin intervenir en ellos.

7.2.- Objetivos e hipótesis.

Tras revisar todo lo relacionado con el rendimiento, la investigación llevada a cabo pretende aportar datos consistentes acerca del valor de la educación familiar como factor implicado.

Son muchos los elementos que influyen directa o indirectamente en los malos resultados académicos, sin embargo, tras el estudio previo y por motivos previsibles de espacio y medios, únicamente se tendrán en cuenta algunos de ellos, lo que lógicamente supone aceptar, desde ahora, las limitaciones propias de esta selección previa.

En España, se han utilizado directamente las dimensiones de control y afecto u otras similares –por ejemplo, GRACIA (2002) y DÍEZ y PEIRATS (1997)–, el modelo inicial de tres tipos (BERSABÉ, FUENTES y MOTRICO, 2001) y también encontramos referencias que han empleado el modelo cuatripartito (MARCHETTI, 1997; MUSITU y GARCÍA, 2001). En los objetivos que guían este estudio nos referiremos siempre a los dos ejes de socialización parental: aceptación/implicación y coerción/imposición (en la literatura también son denominados sinónimamente como afecto y coerción, responsividad y exigencia o aceptación/compromiso y severidad/control). Consideramos que, para la finalidad de este estudio, resulta más indicado centrarse en los dos ejes que en los cuatro estilos derivados de su intersección.

Cada una de las dimensiones constituye una variable que permite discriminar a los sujetos en una escala de intervalo, que además de aportar mayores matices de distinción entre los sujetos, permite la utilización de técnicas estadísticas paramétricas (más sencillas de ejecución e interpretación que las no paramétricas).

MACCOBY y MARTIN (1983) propusieron, a partir del modelo tripartito creado por Diana BAUMRIND (1967) –autorizativo/autoritario/permisivo–, un modelo bidimensional de la socialización parental en el que las dimensiones responsividad/exigencia eran teóricamente ortogonales. Tradicionalmente, los estudios sobre los estilos parentales se han basado en la clasificación de los sujetos en función de los cuatro estilos resultantes de la intersección de ambas dimensiones mencionadas: autoritario, democrático, negligente e indulgente. Con el fin de justificar la elección de las dos variables que se contemplarán en este estudio, conviene describir primero el procedimiento a través del cual se lleva a cabo la frecuente categorización de cuatro estilos:

- Para cada sujeto se calcula su percentil en ambas dimensiones.
- Seguidamente se clasifica a los sujetos de la siguiente manera:
 - Autoritario: aquellos sujetos cuyo percentil en aceptación/implicación es inferior a 50 y el percentil en coerción/imposición es superior a 50.
 - Democrático: aquellos sujetos cuyo percentil en aceptación/implicación y en coerción/imposición es superior a 50.
 - Negligente: aquellos sujetos cuyo percentil en aceptación/implicación y en coerción/imposición es inferior a 50.
 - Indulgente: aquellos sujetos cuyo percentil en aceptación/implicación es superior a 50 y en coerción/imposición inferior a 50.

La siguiente figura ilustra el procedimiento arriba descrito.



Fig.1: representación en el plano de los estilos educativos de los dos padres.

A partir del procedimiento explicado, queda claro que al considerar los cuatro estilos convertimos dos variables cuantitativas en una sola cualitativa y, con ello, se pierde precisión en la medida. Así pues, con los estilos podemos encontrar cuatro categorías, sin embargo, considerando la puntuación concreta en el eje por debajo o por encima del percentil 50 podemos matizar mucho más. Pongamos un ejemplo: un sujeto situado en el percentil 60 en la dimensión aceptación/implicación y en el percentil 55 en la dimensión coerción/imposición lo clasificaríamos como “democrático” y se adscribiría a la misma categoría que un sujeto con puntuaciones 90 y 80 respectivamente (cuando, en realidad, las percepciones de ambos alumnos en relación al trato educativo de sus padres es considerablemente distinta –aunque ambos se encuentren dentro del estilo democrático, uno lo es mucho más que el otro–).

A continuación, se desgranar los objetivos que guían y vertebran este estudio, así como sus correspondientes hipótesis entendidas como las respuestas a los problemas de investigación previas al desarrollo del ejercicio.

O₁.- Confirmar la relación existente entre estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) y rendimiento académico de los alumnos de secundaria controlando la variable inteligencia.

H_{1.1}: Existe una correlación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico.

H_{1.2}: El grado de relación existente entre estilo de socialización parental aceptación/implicación y rendimiento académico es superior a la relación entre el estilo de socialización parental coerción/imposición y el rendimiento académico.

H_{1.3}: En los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente.

O₂.- Determinar si los estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) varían en función de la edad del alumno.

H_{2.1}: Existe relación entre estilo de socialización parental y la edad de los sujetos.

O₃- Determinar si los estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) varían en función del género del alumno.

H_{3.1}: *El nivel de aceptación/implicación percibido por las chicas es superior al percibido por los chicos.*

H_{3.2}: *El nivel de coerción/imposición percibido por los chicos es superior al percibido por las chicas.*

O₄- Estudiar el tipo de relación entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico.

H₄: *La relación existente entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico no es lineal, sino curvilínea; de tal forma que, niveles muy bajos y altos de control estarían vinculados con niveles bajos de rendimiento, mientras que los niveles medios darían lugar a rendimiento medio/alto.*

O₅- Corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico.

H_{5.1}: *El grado de relación entre composición familiar y rendimiento académico no es significativo.*

O₆- Identificar qué elementos consideran los propios alumnos que les ayudarían a mejorar sus resultados académicos³.

7.3.- Variables.

Según la revisión bibliográfica realizada, seguidamente se definirán de forma pormenorizada las variables seleccionadas en este estudio:

1. **Inteligencia y aptitudes** → ha sido uno de los aspectos más recurrentes en los análisis sobre el rendimiento académico. Existe una estrecha vinculación entre inteligencia y capacidad de aprendizaje, sin embargo, la relación entre inteligencia y aptitudes para el aprendizaje no es tan directa ni evidente: en esa relación median diversos factores de alcance dispar.

Vamos a definir la inteligencia desde tres visiones.

- *Desde lo biológico se acentúa el poder de la inteligencia como la capacidad de adaptación al medio (entendiendo ésta como una capacidad del organismo).*
- *Desde el planteamiento psicológico, la inteligencia se concibe como la capacidad de aprender, se trata de una operación psicológica situada entre la base biológica y el resultado de la experiencia, el aprendizaje y los factores ambientales.*
- *Desde el plano operativo, se describe la inteligencia como un conjunto de conductas observables y evaluables a través de los tests.*

³ Este es un objetivo de naturaleza exploratoria, por tanto, no comporta la redacción de hipótesis asociadas.

PERKINS (1991) propone una descripción de la inteligencia como potencia, contenido y estrategia. Como potencia se alude al conjunto de estructuras neurofisiológicas radicales centradas en el funcionamiento cerebral. Como contenido tiene que ver con el conjunto de conocimientos acumulados. Y, finalmente, como estrategia se interpreta que la calidad de la inteligencia se basa, en gran medida, en el repertorio de estrategias que se pueden aplicar en una tarea concreta.

La clasificación de las teorías estructurales de la inteligencia que a continuación se expone, está basada en una aproximación realizada por DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ (en BUENO y CASTANEDO, 1998). Esta taxonomía se articula a partir de dos grandes enfoques complementarios sobre la inteligencia.

A.- Enfoque psicométrico o diferencial: las teorías que seguidamente se detallan analizan la estructura de la inteligencia (y, por tanto, conciben la capacidad intelectual) como una disposición biológicamente determinada. Definen la inteligencia como una única capacidad, como una estructura de aptitudes o factores covariantes integrados en una jerarquía dinámica. Dichos factores, pueden ser rasgos estables pero no fijos y su nivel de eficacia depende de la integración entre la dotación genética y el ambiente en el que la persona vive.

- **Teoría bifactorial de Spearman (1904).** Concibe la inteligencia como un modelo bifactorial según el cual aquella se compone del factor G (representa la inteligencia general o energía que la persona puede desplegar ante las exigencias de una tarea intelectual) y factor específico (representa la inteligencia exclusiva para cada tipo de tarea).
- **Teoría factorial de Thurstone.** Su teoría de las Aptitudes Mentales Primarias explica la conducta inteligente a partir de ocho factores concretos: factor espacial, numérico, comprensión verbal, fluidez verbal, precisión perceptiva, memoria, razonamiento inductivo y razonamiento deductivo. Para este autor, la inteligencia general no es un factor independiente sino el perfil de la persona en las diferentes aptitudes primarias detalladas.
- **Teoría Muestral de la Inteligencia de Thomson:** afirma que la inteligencia es un conjunto de elementos distintos e independientes que no están organizados por factores o aptitudes. Cada actividad inteligente consiste en la muestra aleatoria de estos elementos y no depende de aptitudes formadas de forma fija sino de aptitudes modificables. Cabe destacar su valiosa aportación a la concepción de la modificabilidad de la inteligencia.
- **Teoría multifactorial de Guilford:** su explicación de la inteligencia es tridimensional y cúbica. Define la estructura de la inteligencia como un conjunto sistemático de aptitudes y funciones para procesar diferentes tipos de información de modos diversos. Presenta tres dimensiones básicas: operaciones, productos y contenidos (que, a su vez, se subdividen en una serie de categorías). La combinación de estas tres dimensiones ofrece como resultado 120 factores que explicarían el rendimiento intelectual.
- **Teoría de la Inteligencia Fluida y Cristalizada de Cattell:** la inteligencia fluida es la capacidad general, básica, biológica y heredada con la que la persona se enfrenta al mundo y puede adaptarse a situaciones nuevas sin necesidad de experiencia, aprendizaje o contenidos culturales. Está constituida por tres factores denominados de primer orden: capacidad de visualización, de memoria y recuperación y velocidad cognitiva. La inteligencia cristalizada tiene que ver con las capacidades cognitivas que se han aprendido o cristalizado gracias al

aprendizaje y la acción de la cultura. La componen también tres factores de primer orden que pueden ser moldeados a través de la educación: comprensión verbal, capacidad para establecer relaciones semánticas y capacidad para evaluar la experiencia.

B.- Enfoque cognitivo: las teorías aquí englobadas intentan dar un paso más allá estudiando los procesos mentales que hacen posible un comportamiento inteligente. Se centran en los aspectos del procesamiento de la información y anhelan identificar, representar, conocer y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales implicados en el comportamiento inteligente. Desde este enfoque, la inteligencia es un conjunto de procesos dinámicos que se adquieren gracias a la interacción con un ambiente que posibilita aprender las estrategias necesarias para mejorar las habilidades cognitivas.

- **Teoría de Carroll:** define una serie de componentes cognitivos para describir el procesamiento inteligente, argumentando que son los responsables del funcionamiento de la mente en la producción de respuestas inteligentes. Dichos componentes son: control, atención, aprehensión, integración perceptiva, codificación, comparación, formación de nuevas representaciones, transformación, ejecución de la respuesta y control.
- **Teoría de Brow:** dividió los procesos de cognición en dos bloques. Por un lado, estarían los procesos metacognitivos –concebidos como destrezas ejecutivas utilizadas para controlar el propio pensamiento– que incluirían planificación, control, contraste de la ejecución, revisión de la propia estrategia y valoración de la efectividad de la estrategia utilizada. Y, por otro, tendríamos los procesos cognitivos –equivaldrían a destrezas no ejecutivas que hacen posible el pensamiento– y serían todos aquellos que no pertenecen al grupo anterior, por tanto, no están dirigidos por ellos.
- **Teoría Triárquica de Stenberg:** propone entender la inteligencia desde tres premisas.
 - La subteoría componencial explica que el componente es el proceso de información elemental que opera sobre las representaciones internas de los objetos o símbolos. Éstos se pueden ordenar en función del papel que desempeñan en: metacomponentes, componentes de adquisición y componentes de ejecución.
 - La subteoría experiencial pone de manifiesto que, además de los componentes, la experiencia es necesaria para explicar las conductas inteligentes y, por tanto, la experiencia juega un papel importante. En este caso, resultan relevantes la aptitud para enfrentarse a la novedad y la automatización del proceso ya aprendido.
 - La subteoría contextual define la inteligencia como la actividad mental implicada en alcanzar metas de adaptación, selección y transformación y saber en qué momento se debe o no activar.
- **Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner:** el reciente Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2011 estima que todos los seres humanos tienen ocho inteligencias que funcionan habitualmente juntas de manera compleja y particular en cada caso. Cada inteligencia aporta potencialidades y debilidades, por tanto, el desarrollo armónico de la persona descansa en la promoción de las inteligencias en las que destaca como vía para compensar aquellas en la que se es menos fuerte. Las ocho inteligencias son independientes entre sí y pueden ser efectivamente estimuladas a través de ayudas exteriores: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

- **Teoría de Vygotsky:** este autor considera las funciones psicológicas superiores como fruto del desarrollo cultural. Define la inteligencia como un producto social más que como un producto natural del desarrollo pues toda función cognitiva se da, en primer lugar, a nivel social.
- **Teoría de Feurestein:** describe la inteligencia como un sistema abierto sujeto a cambios gracias a las circunstancias ambientales. El modo en que la persona procesa la información comportará su capacidad para que inteligencia sea modificada en sentido ascendente o descendente.

Para finalizar esta definición de la variable "inteligencia", parece oportuno conceptualizar las relaciones que existen entre inteligencia y rendimiento. Tradicionalmente la inteligencia se ha considerado como predictora del rendimiento en gran medida, dado que las tareas académicas exigen la utilización de procesos cognitivos.

La mayoría de los estudios sobre inteligencia y rendimiento escolar confirman que las relaciones oscilan entre .40 y .60. Los hallazgos de VERNON (1957), TYLER (1965) o BRENGELMAN (1975) demuestran la correlación entre ambas variables. En España, también podemos encontrar estudios en ese mismo sentido: RODRÍGUEZ ESPINAR (1982), AVIA y MORALES (1975) o PELECHANO (1977). De la revisión de estos estudios, cabe matizar que los coeficientes de correlación hallados entre las dos variables difieren en función del instrumento aplicado para estimar el rendimiento escolar. La correlación aumenta cuando éste es calibrado mediante pruebas objetivas o de rendimiento y disminuye cuando se toman en consideración las calificaciones escolares.

Algunos autores señalan que las pruebas de inteligencia predicen el desempeño académico porque ambas medidas se basan en las capacidades de razonamiento abstracto que constituyen la capacidad mental general (g) de Spearman (JENSEN, 1998). Para otros críticos, tanto las pruebas como las medidas del logro académico reflejan conocimientos y habilidades de razonamiento apreciados en la cultura (WHITE, 2000).

Parece claro que rendimiento e inteligencia son elementos ligados entre sí, ahora bien, continúa quedando patente que, aunque la inteligencia explique una proporción notable del rendimiento académico de los alumnos, debe analizarse la participación de otras variables para poder explicar de manera más completa la varianza de la variable criterio. Por tanto, aunque las pruebas de inteligencia (y de aptitudes) predigan el logro académico mejor que cualquier otro tipo de prueba, los juicios referentes al éxito futuro de un estudiante nunca habrán de basarse en esa puntuación exclusivamente.

En este estudio, se incluye la variable inteligencia ya que se considera que en las aulas actuales el modelo de escuela inclusiva ha sentado juntos a alumnos que presentan niveles de inteligencia general extrema (desde muy alta a muy baja) junto con la mayoría que, previsiblemente, obtienen una puntuación relativamente cercana a la media.

Para evitar que las discrepancias en el nivel de inteligencia sean mayores intrasujetos que intersujetos (en función del instrumento para su medición) y que la influencia en el rendimiento pudiera llegar a ser confusa, en este estudio se ha aplicado un instrumento que mide el Factor G (sin carga verbal, sin connotaciones

culturales). Estimaremos la inteligencia intrasujeto ya que hemos utilizado una única muestra de sujetos que recibe todos los niveles posibles de la variable en cuestión.

En relación a la inteligencia, será la medida de la inteligencia fluida la que tomaremos en cuenta. Tal como se ha mencionado anteriormente, según la teoría de Cattell y Horn la inteligencia fluida alude al componente intelectual más relacionado biológicamente con el factor "g" y va disminuyendo ante un mal funcionamiento cerebral así como a partir de la adultez. En contraposición, tenemos la inteligencia cristalizada que está altamente relacionada con el entorno y la estimulación y va aumentando a lo largo del ciclo vital. Si bien ambos tipos tienen componente hereditario y de aprendizaje, el aspecto biológico está presente en mayor proporción en la inteligencia fluida y el cultural pesa más en la cristalizada.

2. **Rendimiento académico** → el rendimiento académico ha sido y sigue siendo objeto de especial atención en la investigación educativa: numerosos trabajos avalan la importancia del mismo, tanto en lo que se refiere a la identificación de los factores que determinan el éxito educativo como a la delimitación de una válida etiología del fracaso.

La complejidad de factores que participan en la acción educativa hacen compleja la idea de abordar un análisis de forma integral: la mayor parte de los modelos empleados son parciales con predominio de un enfoque concreto (sociológico, familiar, psicológico, pedagógico, etc).

El **rendimiento anterior** es una variable que da cuenta de la trayectoria escolar del alumno hasta un momento determinado: podemos pensar que, si la medida del rendimiento es ajustada y sólida, expresa el nivel de conocimientos adquiridos que posee el alumno.

A finales de la década de los setenta comienzan a realizarse estudios de rendimiento académico en los que se incluye el rendimiento académico previo como un predictor, tal es el caso de ESCUDERO (1981). Se considera que, tanto a nivel global, como en alguna materia en concreto, el rendimiento anterior parece revelarse como uno de los más potentes predictores del rendimiento actual.

Más recientemente, siempre que se incluye esta variable en los modelos causales-explicativos de rendimiento escolar, tiene efectos significativos (a través de las expectativas o la motivación). REPARAZ, TOURÓN y VILLANUEVA (1990) concluyen que el rendimiento previo es el predictor por excelencia del rendimiento futuro.

Es evidente la influencia que parece ejercer el rendimiento previo en el rendimiento actual y futuro: hecho que concuerda con las teorías constructivistas del aprendizaje que defienden que el aprendizaje se realiza apoyando y relacionando los conocimientos que ya se poseen con los que se pretenden incorporar. Este modelo teórico es el que se ha adoptado en nuestro país y el que explica las correlaciones tan definitivas antes expuestas. Las teorías del aprendizaje en que se han formado los maestros y, por tanto, las referencias con las que éstos han organizado su acción didáctica, se hallan imbuidas en esa

lógica constructivista (muy lejana de otras más actuales y eficientes como son la dialógica de las escuelas que aspiran a convertirse en auténticas comunidades de aprendizaje con niveles de éxito escolar muy destacables).

La valoración del rendimiento escolar como un tipo peculiar de evaluación educativa, se caracteriza, de un modo especial, por las decisiones que desencadena su realización. Se trata de un modo de control educativo de los efectos académicos, es decir, con implicaciones de tipo administrativo y burocrático. La evaluación que se lleva a cabo en los centros educativos es criterial: esto implica que la comparación de los resultados obtenidos para determinar el rendimiento no se efectúa con un grupo de sujetos que sirve de referencia normativa, sino que se lleva a cabo considerando la consecución de determinados objetivos o metas a los que se tiende intencionalmente. El rendimiento académico al que aludimos es el que comprueba de modo sistemático en qué medida se han logrado los logros previstos en los objetivos que se hubieran prefijado con antelación.

Una vez que hemos acotado el tipo de rendimiento académico aplicado y desarrollado, podemos comentar que el rendimiento es, en si mismo, una función tanto de la conducta evaluadora del profesor como de la de aprendizaje del alumno, sin olvidar, que toda conducta implica la interacción del sistema de personalidad con el espacio vital.

El modelo multiplicativo e interaccionista de WALBERG (1974) permite definir el rendimiento académico de los alumnos como un sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesorado/alumnado, alumnado/alumnado, métodos de enseñanza, etc. considerados cada uno de ellos no sólo como sumandos, sino también como elementos que se influyen mutuamente.

El rendimiento es el producto que rinde el alumnado en el ámbito académico, pero tal como indica ÁLVARO *et al.* (1990), las calificaciones escolares a las que queda reducido, tienen un valor relativo como medida del rendimiento ya que no hay una referencia estandarizada para todos los centros, para todas las asignaturas, para todos los cursos y para todos los profesores. La ausencia de un patrón común en relación a exigencia y medios para obtener la información de la evolución, parece apuntar a una gran variabilidad de criterios a la hora de establecer las calificaciones escolares.

A pesar de que las investigaciones tienden a coincidir en lo impreciso que resulta identificar el rendimiento con las notas, también se pone de relieve en varios estudios, que la medida *calificaciones* parece el mejor indicador o, tal vez, el más accesible para dar contenido y reflejar la variable rendimiento. Se acepta que los alumnos salen de la institución formal con un bagaje incorporado que va más allá de las adquisiciones en las diversas áreas curriculares, de cualquier modo, ese equipaje cultural y personal que cada alumno se lleva está bastante oculto y no se recoge (aunque esto no anula su existencia).

Distintos investigadores se han ocupado de este tema: el INCIE (1976) considera como mejor medida del rendimiento la media de las evaluaciones del curso, en la misma línea se manifiestan CARABAÑA (1995) y PÉREZ SERRANO (1981).

Podríamos concluir que el rendimiento académico identifica el producto educativo, aceptando de partida que éste es amplio y multidimensional (a la par que muy complejo y polémico a la hora de acotarlo). Las calificaciones son una parte, dan cuenta de una parte, de ese producto educativo global.

En relación al rendimiento académico: en este estudio, la variable rendimiento académico se obtiene de la información facilitada por el propio centro de secundaria seleccionado como muestra. De las Actas que se elaboran en las juntas de evaluación correspondientes al 2º trimestre del curso 2010-2011, se han obtenido las notas de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Física, Inglés, Lengua Catalana y Lengua Castellana. Con éstas se ha construido la variable "rendimiento académico" siendo el resultado de dividir la suma de las puntuaciones en cada área entre el número de asignaturas.

3. Aspectos familiares → existen multitud de estudios que relacionan uno o varios aspectos de la familia, de similar o diferente naturaleza, con el rendimiento de los alumnos. Todas las investigaciones intentan probar la previsible relación existente entre la educación recibida en la institución familiar (la primera, la que persiste) y los resultados escolares.

Desde el Informe COLEMAN (1966), la variable familia se ha venido abordando en los estudios en torno a sus dos grandes dimensiones constituyentes:

- *Carácter estructural o background: en esta dimensión se ubican elementos como el nivel socioeconómico, el nivel de formación de los padres, los recursos culturales, la composición familiar...*
- *Carácter funcional o clima: esta dimensión acoge elementos intangibles como son el tipo de relaciones intrafamiliares (normalmente entre padres e hijos), la utilización del tiempo en el hogar, la administración de disciplina, las costumbres, etc.*

Antecedentes como THORNDIKE (1973) o KURDEK y SINCLAIR (1988) son ejemplos de trabajos que profundizan en la influencia de los factores familiares de forma global (no por separado) en el rendimiento académico. Sin embargo, también podemos recurrir a otros estudios que estiman la influencia indirecta de la familia. ***Frecuentemente se intenta explicar el rendimiento teniendo en cuenta la influencia directa de variables individuales (cognitivas, afectivas, etc.) y variables escolares (actuación del profesor, clima del aula, etc.), sin asumir que dichas variables están enormemente mediadas por factores sociofamiliares.***

En esta tesis se contempla la influencia familiar como factor que contribuye de forma indirecta a la explicación del rendimiento. En esta misma línea encontramos referencias tales como:

- *MARJORIBANKS (1977) estima que en cada nivel del entorno familiar, el rendimiento académico se incrementa al mismo tiempo que las actitudes del alumno hacia la escuela y el locus de control interno mejoran y se fortalecen.*
- *PASCARELLA, WALBERG, HAERTEL y JUNKER (1981) llevan a cabo un estudio para identificar factores que influyen en las aspiraciones académicas de los alumnos, los cuáles a su vez, afectan al rendimiento.*

Concluyen que la formación de los padres repercute significativamente en las aspiraciones de sus hijos y, por tanto, en su productividad discente. Asimismo, hallan que las aspiraciones también están explicadas (aunque en menor medida) por los rasgos personales del alumno y por el nivel instructivo del grupo clase.

- *DESLANDES, POTVIN y LECLERC (1999) se plantean un interesante reto; delimitar hasta qué punto la variabilidad de los resultados escolares dependen de las características familiares (estructura) o bien de las prácticas familiares (función). En una muestra configurada por 525 adolescentes de la región Québec-Appalachian hallan los siguientes resultados: las características familiares contribuyen en menor medida al éxito escolar que las prácticas parentales. También concluyen que ambos aspectos (como dos caras de la misma moneda) impactan en el rendimiento mediados por la implicación, la supervisión y el soporte afectivo.*

Este es un estudio de corte transversal que, sustantivamente, imposibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre los elementos seleccionados para la correlación: la socialización parental y el ajuste del adolescente evidenciado a través del rendimiento académico. Esta restricción, frecuente en muchas investigaciones, ha llevado a algunos autores a poner en entredicho la capacidad socializadora de la familia (HARRIS, 1998 o PINKER, 2006), sin embargo, cada día disponemos de más datos longitudinales que apoyan esta influencia sin excluir la posible existencia de cierta bidireccionalidad (PARRA y OLIVA, 2006 y STEINBERG, 2001).

Para finalizar la definición de esta variable, parece interesante recuperar las conclusiones de un estudio relativamente reciente. RUMBERGER (1995) publica una investigación cuyo título es "*Fracaso escolar en la educación secundaria: un análisis multinivel de estudiantes y escuela*". Considera que los factores que mejor explican la varianza del criterio a nivel individual son los relacionados con la familia (el clima familiar, el nivel socioeducativo de los padres y el apoyo cuando realizan las tareas escolares en casa) y con los aspectos escolares (repetición de cursos, absentismo y rendimiento anterior). A nivel institucional, sobresalen como factores predictores del fracaso escolar, la construcción social de los alumnos (media del nivel socio económico), las características estructurales de la escuela y el clima escolar.

En relación a los denominados aspectos familiares, el estilo de socialización parental es la variable seleccionada que consideraremos para representar la dimensión referente al clima y la composición familiar será la variable que dará cuenta de la dimensión *background*.

Cada familia es un mundo y tiene sus propias características individuales que la hacen diferente al resto: en este sentido, no es comparable cómo las relaciones en una familia con cómo lo son en otra. Las formas de educar y sacar adelante a los hijos son diversas, porque la vida cotidiana es variada y las circunstancias que las rodean son altamente heterogéneas. Además, los padres no responden siempre de la misma forma ante los comportamientos de los hijos.

Ha sido tarea de las Ciencias Sociales reducir esa complejidad para hacerla aprehensible y comprensible: lo que ha comportado analizar dichas relaciones para encontrar algunas generalizaciones significativas. Una de estas formas consiste en

considerar que hay dos dimensiones básicas a partir de las cuáles se puede describir cómo son y cómo reaccionan las pautas educativas de las familias.

Dichas dimensiones (ampliamente definidas en el apartado 5) son:

- **El apoyo:** se refiere a la conducta de los padres orientada a que los hijos se sientan confortables en su presencia y se sientan esencialmente aceptados como personas. Se ha producido un aumento de estas fórmulas educativas basadas en el diálogo: la socialización quiere lograrse de forma que las normas sean comprendidas y aceptadas por convicción e identificación y no por pura imposición de los padres. En el instrumento aplicado en este estudio (ESPA-29) esta dimensión se denomina aceptación/implicación y contiene cuatro subescalas: afecto, diálogo, indiferencia y displicencia.
- **El control:** se refiere a la conducta de los padres hacia los hijos en un intento de dirigir sus comportamientos de una manera más deseable desde la perspectiva de los padres. Las posturas más autoritarias, sin embargo, no han desaparecido. Casi un tercio de los padres se identifica con la afirmación de que los padres deben tomar las decisiones en exclusividad y los hijos obedecerlas (MEIL, 2006). En el instrumento utilizado en este estudio (ESPA-29) esta dimensión recibe el nombre coerción/imposición y contiene tres subescalas: privación, coerción verbal y coerción física.

Resaltemos algunas reflexiones sobre los estilos:

- ①. Las dimensiones no son mutuamente excluyentes, es decir, no hay padres controladores frente a padres que apoyan, sino que representan distintos aspectos del proceso educativo.
- ②. Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados en sus respectivos escenarios de crecimiento.
- ③. Los estilos recogen unas redundancias o convergencias en relación al cumplimiento de las normas, a la comunicación, a la expresión de afecto y protección, etc. que son, precisamente las que hacen posible la socialización (en diversos sentidos en función de su signo –las prácticas frías, estrictas o desconcertantes y contrariadas generarán una socialización retraída, inseguras–).

No se ha contemplado el nivel sociocultural de la familia (ocupación de los padres, estudios, etc.) ya que se considera mucho más relevante la dinámica relacional intrafamiliar (en este caso, representada a través del estilo de socialización parental). En un interesante estudio con muestras altamente representativas, CARABAÑA (1988) concluye que la determinación de los resultados de aprendizaje por el nivel sociocultural familiar es muy pequeña, llegando a ser irrelevante, si se controla el efecto mediador de las aptitudes.

Por otra parte, estimamos que la influencia sociocultural de la familia resulta más acusada en los cursos precedentes (es decir, en la Educación Primaria), mientras que en Secundaria resulta menor. Los alumnos, a medida que crecen (y seguramente en función de la calidad relacional establecida) ganan cuotas de autonomía y pueden compensar las potenciales deficiencias socioculturales de su familia aportando su propia iniciativa, interés y capacidad.

La tabla siguiente sintetiza la operacionalización de las variables realizada:

TIPO DE VARIABLE	DENOMINACIÓN	VALORES
INDEPENDIENTES	Estilo de socialización parental	Implicación/aceptación
		Coerción/imposición
	Composición familiar	Nuclear intacta
		Nuclear ampliada abuelos
		Nuclear ampliada tíos
		Nuclear ampliada parejas de hermano/a
		Vive con algún hermano/a
		Reconstituida
		Monoparental
		Monomarental
		Monoparental ampliada
		Monomarental ampliada
	Otros (familias acogida, centro...).	
	Edad	12 años
		13 años
		14 años
		15 años
		16 años
		17 años
Género	Hombre	
	Mujer	
Inteligencia	Distintas puntuaciones del CI	
DEPENDIENTE	Rendimiento académico de las asignaturas: Lengua catalana, Lengua castellana, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física.	Insuficiente
		Suficiente
		Bien
		Notable
		Excelente

7.4.- Instrumentos de medida.

De los tres instrumentos aplicados, dos son pruebas estandarizadas, validadas y publicadas en español. Tanto el test TIG-1 para la inteligencia como la escala ESPA29 para la estimación del estilo de socialización parental, han sido aplicados tal cual están publicados, no se ha introducido ningún tipo de adaptación o modificación.

El cuestionario para recoger información complementaria sobre el contexto familiar del alumno a nivel de estructura familiar, fue creado específicamente para este estudio. La pretensión esencial de este instrumento es únicamente recabar información a nivel descriptivo sobre la composición familiar (quién forma el núcleo de convivencia, edades, ocupación...).

Seguidamente se describen los instrumentos utilizados de forma pormenorizada a través de una ficha:

① Denominación	Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)
Autores	Gonzalo MUSITU y Fernando GARCÍA
Editorial	TEA Ediciones
Año	2004 (2ª edición)
Administración	Colectiva en los grupos clase (entre 25/30 personas)
Ámbito de aplicación	Adolescentes entre 10 y 18 años
Duración	20 minutos aproximadamente
Finalidad	Evaluación del estilo de socialización de cada padre.
Descripción	<p>El hijo valora la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global para cada progenitor en las dimensiones <i>aceptación/implicación</i> e <i>imposición/coerción</i>. De las 29 situaciones planteadas en el protocolo, 13 son negativas ("<i>si voy sucio y desastrado</i>", "<i>si le informa alguno de mis profesores que me porto más en clase</i>", etc) y 16 son positivas ("<i>si estudio lo necesario y hago los deberes</i>", "<i>si me como todo lo que ponen</i>", etc). Las respuestas posibles de los padres son: "<i>me muestra cariño</i>" (subescala afecto), "<i>se muestra indiferente</i>" (subescala indiferencia), "<i>habla conmigo</i>" (subescala diálogo), "<i>le da igual</i>" (subescala displicencia), "<i>me riñe</i>" (subescala coerción verbal), "<i>me pega</i>" (subescala coerción física), "<i>me priva de algo</i>" (subescala privación). En las 16 situaciones positivas el hijo evalúa 32 posibles reacciones de cada padre en diferentes escenarios, y en las 13 negativas, 80 en una escala de 4 puntos: 1=nunca, 2=algunas veces, 3=muchas veces y 4=siempre.</p>
Fiabilidad	<ul style="list-style-type: none">- Factor ACEPTACIÓN/IMPLICACIÓN:<ul style="list-style-type: none">o Madre, $\alpha = 0,955$o Padre, $\alpha = 0,947$- Factor COERCIÓN/IMPOSICIÓN:<ul style="list-style-type: none">o Madre, $\alpha = 0,929$o Padre, $\alpha = 0,929$

Justificación

- Instrumento de aplicación sencilla: una vez comprendido el mecanismo de respuesta (cada reacción posible a la situación presentada debía ser valorada en relación a la frecuencia), la cumplimentación era fluida.
- Las situaciones planteadas resultan ser realidades próximas a los adolescentes lo que favorecía que pudieran recuperar la habitual reacción de su padre y madre.
- Es un instrumento creado para la etapa adolescente, por tanto, está muy adaptado a las características genuinas de esa edad.

② Denominación

Test de Inteligencia General, nivel 1 (TIG-1)

Autores

Departamento I+D de TEA Ediciones

Editorial

TEA Ediciones

Año

2008 (3ª edición)

Administración

Colectiva en los grupos clase (entre 25/30 personas)

Ámbito de aplicación

Alumnos de 10 años en adelante

Duración

15 minutos cronometrados desde las instrucciones

Finalidad

Evaluación de la inteligencia general, específicamente: factor "g".

Descripción

La prueba pertenece a la serie dominós y, en su contenido y presentación, se asemeja bastante a cualquiera de las muchas versiones que ha tenido en diferentes países la original diseñada por E.Anstey. Está destinada a la evaluación de la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a problemas, esto es, apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones.

La prueba está precedida de cuatro ejemplos de entrenamiento que resulta fundamental que los alumnos entiendan, dado que ahí radica la mecánica de respuesta de los ejercicios planteados. La prueba presenta un material no verbal constituido por ejercicios que presentan grupos de fichas de dominós distribuidas en varias series.

Dentro de cada una de ellas los elementos responden a un mismo principio de razonamiento y están colocados en orden creciente de dificultad. Los primeros elementos de cada serie son generalmente más fáciles que los últimos de la serie anterior, lo que constituye un estímulo para la persona y posibilita la adaptación mental con que los problemas deben ser enfocados. El alumno debe averiguar el orden que siguen las fichas de cada elemento y determinar, consecuentemente, los valores que debe contener la ficha dibujada con trazos para que la serie quede completa.

Fiabilidad

$\alpha = 0,80$.

Justificación

- Se trata de una prueba exenta de carga lingüística y cultural, por tanto, accesible a todo el alumnado (independientemente de circunstancias relativas a su origen o nivel educativo).
- Tras la comprensión de las instrucciones y de los cuatro ejemplos de entrenamiento, el alumno únicamente debe mantener su atención y concentración 15 minutos (por tanto, se le exige un esfuerzo a su alcance).

Se transformaron las puntuaciones directas obtenidas de su corrección (número de aciertos) a puntuaciones CI por ser ésta una medida de más accesible interpretación. Para realizar la transformación se calcularon las medias y las desviaciones típicas para cada grupo de edad y, posteriormente, se realizó la transformación a puntuación CI. Se utilizaron estas puntuaciones y no las facilitadas por el manual debido a tres razones fundamentales:

Puntuación

1. La falta de exactitud en las puntuaciones centil ya que, en determinadas franjas de edad, el tamaño muestral utilizado para su estimación era <30.
2. Para estimar las puntuaciones típicas s (media 50 y desviación típica 20) a partir de los baremos destinados a los sujetos de 15 y 16 años, el grupo normativo de referencia abarcaba sujetos entre 15 y 19 años. Se trata de una horquilla de edad demasiado amplia ya que, de acuerdo con la literatura, el incremento de la inteligencia es significativo año tras año hasta alcanzar los 19-20 años. Así pues, un intervalo de 4 años resultaba excesivamente amplio y podía conducir a errores en la estimación. Los estudios apoyan que la inteligencia, tras la progresión de la infancia, termina estabilizándose a partir de los 19-20 años que es cuando la estructura intelectual adopta la configuración definitiva del adulto.
3. El CI es una medida más conocida, útil de cara a la devolución de los resultados a los profesionales del centro de secundaria.

③ Denominación

Questionario *ad-hoc* sobre información complementaria del contexto familiar del alumno

Administración

Colectiva en los grupos clase (entre 25/30 personas)

Duración

10-15 minutos como máximo.

Descripción	<p>El alumno cumplimenta algunos datos identificativos iniciales (código, edad, sexo, curso/clase, fecha) y, seguidamente, responde a dos preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">La primera de ellas es: <i>"enumera las personas que viven en tu casa SIN INCLUIRTE A TI"</i> (es posible consignar dos núcleos de convivencia para los casos de custodia compartida).La segunda es: <i>"Desde tu punto de vista, explica qué necesitarías para mejorar tus notas –puedes anotar diversos aspectos–"</i> (vease anexo 14.1)
Justificación	<ul style="list-style-type: none">La finalidad esencial de este instrumento es recoger información acerca de la composición familiar.

④ Denominación	Calificaciones del 2º trimestre del curso 2010/2011 como medida del rendimiento académico de los alumnos
Áreas implicadas	Llengua Catalana, Lengua Castellana, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física.
Fuente	El propio centro de secundaria. Para garantizar la confidencialidad de los datos personales relativos a los alumnos, el nombre de cada alumno fue sustituido por un código compuesto de números y letras.
Justificación	<ul style="list-style-type: none">Se seleccionaron las áreas designadas por ser las que mantenían de 1º a 4º de ESO (el resto de áreas iban variando en función de los cursos, sin embargo esas seis eran comunes a toda la etapa).Las calificaciones corresponden al 2º trimestre por ser éste el más significativo en el curso escolar. En el 1º los alumnos acaban de llegar y se produce la adaptación a la rutina escolar y en el 3º pueden operar presiones (ante posibles promesas, ante la necesidad de promocionar de curso, de obtener el GES, etc). A la hora de seleccionar el trimestre del cual se obtendría la medida de rendimiento, se consideró la opinión de los propios profesores del instituto por considerar su criterio de expertos muy idóneo en esta cuestión. En general, se produjo un acuerdo a la hora de señalar el 2º trimestre como el más representativo del curso.

7.5.- Población y muestra.

La población objeto de estudio se circunscribe a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Cataluña durante el curso 2010/2011.

La muestra está compuesta por 288 estudiantes que cursan sus estudios de ESO en el *Instituto Ramon Barbat i Miracle* durante el curso lectivo 2010-2011. Es un centro público situado en el municipio de Vila-seca (Tarragona) que empezó a funcionar el curso 1981/1982.

Vila-seca, se sitúa dentro de la comarca del Tarragonés y limita con los municipios de Salou (S), Cambrils (O), Riudoms (NO), Reus (N) y Tarragona (NE).

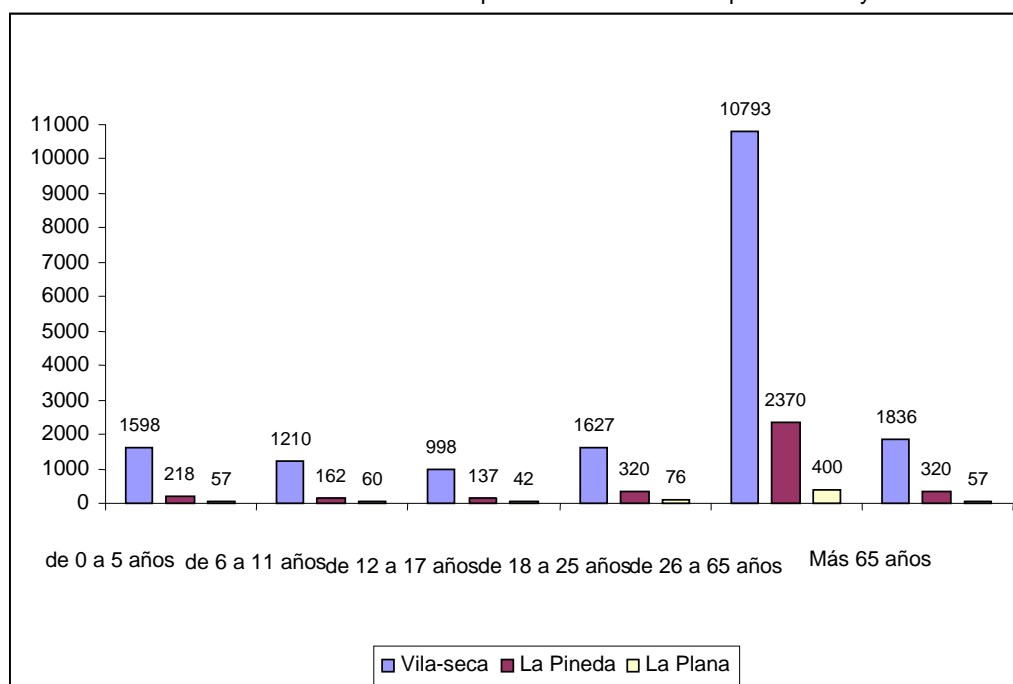
El municipio se constituyó en 1989 al segregarse Salou. Actualmente se compone de tres núcleos urbanos: Vila-seca, la Plana y la Pineda. La Pineda, localizada al este del cabo de Salou, es un pequeño núcleo costero, residencial y turístico; mientras que la Plana, ubicada al límite norte del municipio, es un pequeño núcleo surgido fruto de los procesos migratorios de la década de los sesenta.

La superficie del municipio es de 21,64 km² y tiene una población de 22.281 habitantes a fecha 31 de diciembre de 2011, lo que supone una densidad de 1.029,6 habitantes/km². La población distribuida en los tres núcleos urbanos es la siguiente:

- Vila-seca [18.062 habitantes].
- La Plana [692 habitantes].
- La Pineda [3.527 habitantes].

En el siguiente gráfico, podemos observar el reparto de población por franjas de edad en cada uno de los núcleos poblacionales:

GRÁFICO nº1 — Distribución de la población de Vila-seca por núcleos y edad.

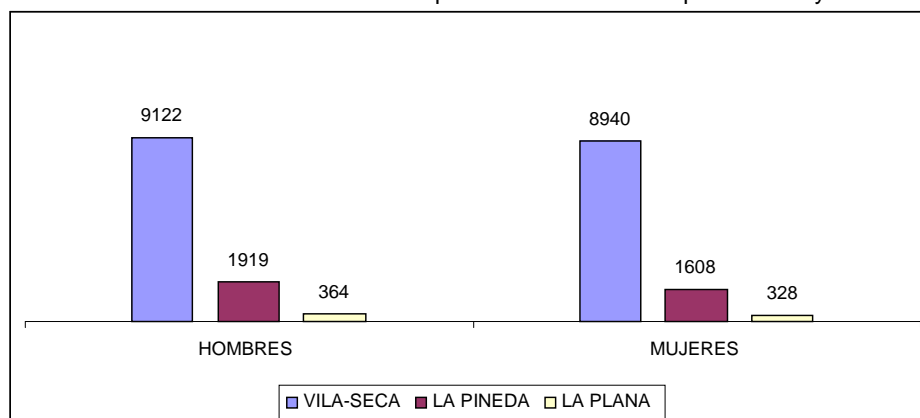


Tal como se observa, el núcleo de Vila-seca es el que cuenta con un mayor índice demográfico, seguido de La Pineda y, por último, La Plana.

Hay que considerar las importantes variaciones estacionales de población debido al importante peso del turismo y de las segundas residencias (hoteles, campings y apartamentos turísticos). Se estima que la población estacional máxima aproximada durante la temporada de mayor afluencia ronda las 60.000 personas.

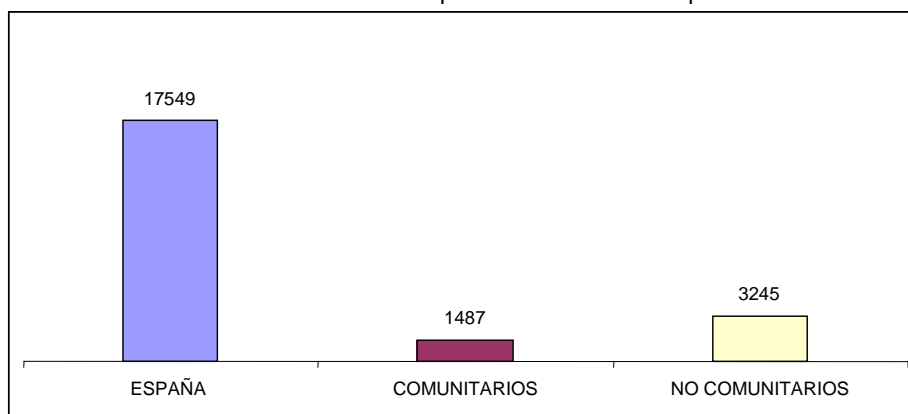
La distribución por sexo y núcleo de población quedaría de la siguiente manera:

GRÁFICO nº2 — Distribución de la población de Vila-seca por núcleos y sexo.



Actualmente en Vila-seca, la población española representa el 78,90% del total, la población de la Unión Europea supone el 6,70% y el resto el 14,40%. En Vila-seca conviven 79 nacionalidades diferentes, con un total de 4.732 personas inmigradas. La comunidad más numerosa es la de personas originarias de Marruecos (con un total de 715, lo que supone un 15% del total de personas inmigradas). Le siguen Rumania con 418 y Senegal con 220, seguidas por las personas procedentes de los diversos países de Europa del Este y de América Latina.

GRÁFICO nº3 — Distribución de la población de Vila-seca por nacionalidad.



Globalmente considerada, la oferta económica de Vila-seca es amplia, todos los sectores productivos están representados en buena parte. Encontramos una actividad de grandes y medianas industrias emplazadas respectivamente alrededor y dentro del propio núcleo del municipio, una actividad de construcción que hasta hace pocos años era comparativamente importante dentro del conjunto del área y unos servicios que se orientan en función de la población de los diferentes núcleos del municipio y hacia el turismo que se concentra en La Pineda, satisfaciendo una demanda que supera ampliamente la perspectiva estrictamente municipal. Todo ello acompañado de un sector primario con fuerte tradición al municipio, aunque inmerso en un importante proceso de recesión.

La industria juega un papel muy significativo en la estructura productiva de Vila-seca. En primer lugar, alrededor de su núcleo se emplazan empresas importantes por su significación económica y volumen de negocio, aunque menos en lo que hace referencia a la ocupación que generan. Se trata de empresas del sector químico

emplazadas al este del municipio (límites con el polígono petroquímico de Tarragona). Podemos destacar empresas importantes como AISCONDEL, EIASA, SOLVAY, CLARIANT o MESSER CARBUROS. Por otra parte, al norte del municipio, se emplaza una gran factoría de estructuras metálicas como es SCHWARTZ-HAUTMONT que es la más representativa de este sector, también relevante en Vila-seca.

En el municipio existe el Parque Tecnológico y de Servicios "Polígono L'Alba" con una superficie de 42 hectáreas, con 171 parcelas y un total de 140.000 m² de naves industriales y de servicios.

El núcleo urbano de La Pineda concentra en un espacio geográfico reducido una amplia combinación de oferta residencial turística y de apartamentos de segunda residencia, en propiedad y de alquiler, una gran concentración hotelera, y una rica oferta de sol y playa, completada por una fuerte implantación de la industria del ocio. Cabe señalar la influencia positiva de la implantación del parque temático "PORT VENTURA" en los términos de Vila-seca y Salou, con más de 3.500 trabajadores en temporada alta. Actualmente el parque se encuentra en expansión en cuanto a la ampliación de la oferta de atracciones y espacios de ocio.

Como consecuencia de la fuerte crisis económica-financiera que sufre el país desde finales del año 2007, solamente los sectores vinculados al turismo y a los servicios se mantienen como generadores de ocupación.

El paro, lacra de nuestros días, también afecta al municipio, siendo un total de 2.154 personas (1.203 hombres y 951 mujeres) las que en estos momentos se encuentran desocupadas. Esta cifra corresponde al 21,61% de la población activa.

Tabla nº25 — Evolución del paro registrado y tasa de paro en el municipio de Vila-seca desde 2007 hasta 2011⁴

Período	2007		2008		2009		2010		2011	
	Parados	Tasa	Parados	Tasa	Parados	Tasa	Parados	Tasa	Parados	Tasa
Enero	853	9,72%	950	9,94%	1600	16,40%	2003	20,27%	1985	19,92%
Febrero	846	9,64%	921	9,63%	1628	16,68%	2038	20,63%	1994	20,00%
Marzo	735	8,37%	825	8,63%	1652	16,93%	1939	19,63%	1910	19,17%
Abril	577	6,57%	833	8,71%	1546	15,84%	1859	18,81%	1714	17,20%
Mayo	552	6,29%	812	8,49%	1456	14,92%	1764	17,85%	1679	16,85%
Junio	508	5,79%	802	8,39%	1343	13,76%	1647	16,67%	1523	15,28%
Julio	497	5,66%	830	8,68%	1324	13,57%	1490	15,08%	1445	14,50%
Agosto	545	6,21%	936	9,79%	1371	14,05%	1486	15,04%	1506	15,11%
Septiembre	574	6,54%	1023	10,70%	1542	15,80%	1631	16,51%	1735	17,41%
Octubre	696	7,93%	1202	12,57%	1756	18,00%	1808	18,30%	1990	19,97%
Noviembre	833	9,49%	1378	14,41%	1848	18,94%	1820	18,42%	2124	21,31%
Diciembre	901	10,26%	1499	15,68%	1858	19,04%	1843	18,65%	2154	21,61%

Tras esta descripción descripción socio-demográfica del municipio, volvamos al instituto para continuar con la justificación de su adecuación como objeto del presente estudio. Se trata de un instituto altamente representativo debido a sus características sociodemográficas cercanas a la media catalana en varios aspectos:

- *El alumnado es heterogéneo: las evidencias que sostienen esta aseveración tienen que ver con sus moderados índices de alumnado extranjero (13,3%) y de alumnado con necesidades educativas especiales (6,16%).*

⁴ Los datos representados en los Gráficos 2, 3 y 4 y así como los correspondientes a la Tabla 21 han sido facilitados por el Ajuntament de Vila-seca.

- *No está situado en una zona ni especialmente deprimida ni acomodada: tal como se ha podido comprobar en la descripción previa del municipio, Vila-seca refleja una realidad social extendida.*
- *Los niveles de fracaso resultan muy cercanos a la media de la comunidad autónoma (nos remitimos al apartado 3 sobre "Alcance y concreción del fenómeno del fracaso escolar: la ESO en Cataluña").*

El total de alumnos matriculados desde 1º hasta 4º durante el curso 2010-2011 es de 372. Concretamente el número de alumnos matriculados desde 1º hasta 4º durante el segundo trimestre (que es el momento en el que se recogen los datos) es de 335 personas. Como se puede comprobar se han perdido algunos casos (47) debido a diversas incidencias:

- *Los alumnos que han causado baja (por tener más de 16 años y solicitarlo) aparecen en los listados todo el curso.*
- *La administración de las pruebas se llevó a cabo en dos días diferentes. Los tutores administraron los tres instrumentos utilizando dos horas de la clase de tutoría dentro del 2º trimestre: el primer día se realizaba el TIG-1 y el otro el ESPA29 más el Cuestionario de información complementaria sobre la composición familiar. Si un alumno faltaba uno de esos dos días, el caso se perdía dado que los datos debían estar emparejados para poder realizar las correlaciones pertinentes.*

Se trata de una muestra de juicio obtenida a partir de los criterios de accesibilidad y disponibilidad. Es un centro que atiende a alumnado procedente de los tres núcleos poblacionales del municipio: Vila-seca, La Pineda y La Plana. La oferta docente del centro incluye los siguientes niveles educativos:

- *ESO: 4 grupos de 1º, 3 de 2º, 3 de 3º y 3 de 4º.*
- *Bachillerato: se desarrollan dos modalidades, "Ciència i Tecnologia" y "Humanitats i Ciències Socials".*
- *Dos ciclos Formativos de Grado Medio "Tècnic en gestió administrativa" y "Tècnic en muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor"; y uno de Grado Superior: "Tècnic superior en manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edifici i procés".*

Se seleccionaron todos los grupos de la ESO, todos los alumnos del centro desde 1º hasta 4º de ESO (incluso aquellos adscritos a grupos considerados de Atención a la Diversidad –Aula Oberta y UEC Municipal A15–). Quedaron excluidos de la muestra los alumnos que cursan Bachillerato o Ciclos Formativos.

7.6.- Proceso de recogida de datos.

El trabajo de campo de este estudio se fundamenta en una sistemática planificación de la recogida de información en estrecha colaboración con el centro de secundaria seleccionado. Seguidamente se expone un eje temporal con las acciones llevadas a cabo:

- 1º** Julio 2010 Entrevista con el director del instituto para solicitarle la posibilidad de considerar a los alumnos de ESO del centro como la muestra del estudio.
- 2º** 16-02-2011 Sesión de entrenamiento con los tutores de ESO para explicarles el procedimiento de administración de las pruebas seleccionadas (vease anexo 14.2). Se consideró que la calidad de los datos recogidos aumentaría si los referentes encargados de administrar los instrumentos eran personas conocidas para los alumnos.
- 3º** Entre el 21/02/2011 y el 11/04/2011 Los tutores de los 15 grupos que conforman la muestra (4 de 1º de ESO, 3 de 2º, 3 de 3º, 3 de 4º, 1 de Aula Oberta y 1 de UEC Municipal Aula 15) administraron las pruebas utilizando dos horas de tutoría (por tanto, se llevaron a cabo en cada grupo en dos semanas consecutivas).
- 4º** 26/04/2011 Se devuelven al centro los ejemplares deficitariamente cumplimentados del ESPA29 por alguna razón. Tras la revisión detenida de cada uno de ellos, se retornaron aquellos que los alumnos debían completar para que los tutores hicieran el correspondiente seguimiento. En cada caso, se indicó la deficiencia a subsanar.
- 5º** Entre el 27/06/2011 y el 16/05/2011 Los tutores se encargaron de devolver a los alumnos indicados el instrumento y supervisaron que la nueva cumplimentación subsanara los errores detectados en el control de calidad que invalidaba el caso.

8.- Resultados.

8.1.- Descriptivos de la muestra 8.2.- Contrastación de hipótesis

8.1.- Descriptivos de la muestra.

El repaso a los siguientes descriptivos ofrece una aproximación exhaustiva a la muestra objeto del estudio: edad, género, curso, estructura familiar, estilo educativo de padre y madre (por separado), coeficiente intelectual y rendimiento (por cursos y asignaturas).

Como se puede comprobar en la *tabla 26* la distribución de la muestra por edades resulta equilibrada entre las edades tipo que son previsibles para la ESO. Podemos constatar la presencia de 36 alumnos con 16 años o más: mayoritariamente se trata de alumnos que han repetido uno o más cursos (entre primaria y secundaria) y, por tanto, podrían arrastrar expedientes académicos de bajo nivel⁵. A continuación, en la *tabla 27* podemos observar que la muestra en relación al género se reparte en dos mitades casi idénticas (hay cuatro chicos más que chicas).

Tabla nº26 — EDADES DE LA MUESTRA

EDAD	FECUENCIA	%
12 años	70	24,3
13 años	50	17,4
14 años	68	23,6
15 años	64	22,2
16 años	23	8,0
17 años	13	4,5
Total	288	100,0

Tabla nº27 — GÉNERO DE LA MUESTRA

GÉNERO	FRECUENCIA	%
Varón	146	50,7
Mujer	142	49,3
Total	288	100,0

En la *tabla 28* observamos que la concentración de alumnos es mayor en el primer ciclo de la ESO: de hecho en 1º de ESO hay cuatro grupos. En 1º y en 2º la densidad de ocupación del aula ronda los 23 alumnos, cifra que desciende en 3º y 4º situándose alrededor de los 18 alumnos. La explicación a este fenómeno podría encontrarse en el hecho que la mayoría de los alumnos con fracaso escolar cuando cumplen 16 años causan baja y esto, normalmente, ocurre al llegar a 3º o 4º.

⁵ A continuación se expone la información administrativa sobre los criterios de promoción ([DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria](#)): "19.2. Es promocionarà al curs següent quan s'hagin assolit els objectius de les matèries cursades o es tingui avaluació negativa en dues matèries com a màxim, i es repetirà curs si es té avaluació negativa en tres o més matèries. 19.4. Quan un alumne no promocioni haurà de continuar un any més al mateix curs. Aquesta mesura anirà acompanyada d'un pla de reforç i ajuda personalitzat, que haurà d'establir el centre educatiu, per aconseguir que superi les dificultats detectades en el curs anterior. 19.5 L'alumne podrà repetir el mateix curs una sola vegada i dues vegades, com a màxim, dins de l'etapa. De manera excepcional podrà repetir dues vegades a quart curs si no ha repetit en cursos anteriors".

Los alumnos que acuden al Aula Oberta son 11 (5 de 3º y 6 de 4º): se trata de una agrupación específica de atención a la diversidad dentro del propio centro de secundaria. Los alumnos del AO tienen como grupo de referencia la propia AO y ahí cursan las asignaturas comunes. Las optativas y alternativas (Educación Visual y Plástica, Tecnología, Informática, etc) las hacen con el resto de los alumnos (pero no se mantienen los grupos clase, sino que se forman nuevas agrupaciones en función de las preferencias). Respecto a la fórmula de adscripción: el equipo docente del curso hace la propuesta y, en función de las demandas y grado de ocupación del AO, se aprueba o rechaza la solicitud en la *Comissió d'Atenció a la Diversitat* (la CAD). Por tanto, es la CAD quien valora las propuestas y decide la prioridad de entrada. Cuando la decisión está tomada, se realiza una entrevista con los padres y, si están de acuerdo con la medida, deben firmar un contrato juntamente con el alumno en el que se comprometen a cumplir con la dinámica propia de la AO.

La unidad de escolarización compartida Aula 15 es un programa de diversificación curricular (según la clasificación de medidas de la LEC) gestionado por el *Ajuntament de Vila-seca* y autorizado por el *Departament d'Ensenyament* que funciona desde el curso 2001-2002. Se trata de un proyecto de intervención educativa adaptado a las necesidades de un total de 15 alumnos procedentes de los dos centros de secundaria del municipio que presentan inadaptación al medio escolar (absentismo, desmotivación hacia el estudio, etc.). Se realiza una cobertura total de currículo oficial de secundaria a través de una adaptación general aprobada anualmente por la Inspección. Los ejes vertebradores de la acción educativa de A15 son: atención en pequeño grupo (entre 5/8 alumnos), introducción de talleres preprofesionalizadores vinculados al área de tecnología y priorización del seguimiento tutorial.

Tabla nº28 — CURSOS DE LA MUESTRA

CURSO	FRECUENCIA	%
1º ESO	94	32,6
2º ESO	70	24,3
3º ESO	55	19,1
4º ESO	51	17,7
A15 - 1º ESO	1	0,3
A15 - 2º ESO	3	1,0
AO - 3º ESO	5	1,7
A15 - 3º ESO	3	1,0
AO - 4º ESO	6	2,1
Total	288	100,0

Seguidamente, en la *tabla 29*, encontramos la clasificación de las modalidades familiares presentes en la muestra. Se puede apreciar que la tipología más abundante, representativa de casi tres tercios de la muestra, es la denominada familia nuclear intacta (formada por ambos padres y el/los hijo/s).

Los siguientes tipos más frecuentes –aunque poco extendidos porque su alcance dista mucho del tipo “nuclear intacta”– corresponden (en igualdad exacta, un 8% cada uno) a las familias reconstituidas (padre o madre con una nueva pareja que conviven juntos con los hijos) y las familias monomarentales. Se observa una mayor frecuencia de hogares monomarentales que monoparentales: este hecho se podría explicar por la menor tendencia social de las mujeres divorciadas a contraer segundas nupcias en comparación a los varones en esa misma tesitura. Esta tendencia registrada en la muestra es totalmente coincidente con la tendencia general de la población catalana:

según datos de IDESCAT correspondientes al año 2007 –último disponible– del total de familias catalanas (2.782.300), 206.200 corresponden a hogares monomarentales y sólo 36.400 a monoparentales. Es decir, los hogares monomarentales representan un 7,41% de las familias catalanas frente al 1,31% de familias monoparentales.

Se puede comprobar que el concepto de familia es muy amplio y genérico, evoca las relaciones de parentesco y los lazos de afecto y de pertenencia de las personas unidas por consanguinidad o compromiso. Para los alumnos de la muestra, las distintas composiciones referenciadas, en realidad, hacen mención a lo mismo: la familia.

Tabla nº29 — MODALIDADES FAMILIARES DE LA MUESTRA

TIPO de FAMILIA	FRECUENCIA	%
Nuclear intacta	212	73,6
Nuclear ampliada abuelos	10	3,5
Nuclear ampliada tíos	4	1,4
Nuclear ampliada parejas de hermanos o propia	1	0,3
Extensa abuelos o tíos	1	,3
Reconstituída	23	8,0
Monoparental	4	1,4
Monomarental	23	8,0
Monoparental ampliada	1	,3
Monomarental ampliada	9	3,1
Total	288	100,0

La *tabla 30* complementa la información sobre el contexto familiar de los alumnos: se trata de conocer qué proporción de personas mayores de 16 años en el núcleo familiar están desocupadas, es decir, que ni estudian ni trabajan (quedan excluidas de este bloque las personas pensionistas y jubiladas).

A pesar de la complicada coyuntura económica vigente, en la mayoría de los casos (59,4%) todas las personas que conforman la familia se hallan ocupadas, por tanto, tienen una obligación laboral o formativa que cumplir. Seguidamente, encontramos que con un 18% y un 10,8% tenemos 83 familias que tienen, respectivamente, un 50% y un 33% de personas desocupadas. El caso más extremo (el 100% de los miembros desocupados) es también la 4ª opción más presente y corresponde a 14 familias.

Tabla nº30 — PROPORCIÓN DE PERSONAS DESOCUPADAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR DE LA MUESTRA

PROPORCIÓN	FRECUENCIA	%
0%	171	59,4
20%	1	0,3
25%	7	2,4
33,33%	31	10,8
40%	1	0,3
50%	52	18,1
60%	2	0,7
66,67%	5	1,7
75%	4	1,4
100%	14	4,9
Total	288	100,0

Si las dos tablas precedentes ofrecían información sobre la estructura de la familia, seguidamente en la *tabla 31* encontraremos datos que nos dibujan la otra cara de la moneda: cómo funcionan a nivel interno en relación a la socialización de los hijos. Podemos destacar algunos detalles:

- *Los estilos mayoritarios en madre y padre no son coincidentes. Entre las madres, el estilo claramente más habitual es el democrático reflejado en un 38,2% de la muestra. En cambio, entre los padres (aunque de una forma no tan destacada) hallamos como estilo predominante el autoritario con un 28,5%. La complementariedad podría ser una posible explicación a este fenómeno de no coincidencia: madres democráticas y padres autoritarios podrían conjuntamente describir fórmulas educativas equilibradas.*
- *El estilo con los efectos educativos menos deseables, el negligente, también se halla considerablemente representado en la muestra: concretamente 32 madres y 62 padres han sido definidos según ese estilo por sus hijos.*
- *La categoría "vive sin madre/padre" engloba a los alumnos que no pudieron exponer su percepción sobre el estilo de alguno de sus progenitores debido a que no tenían contacto con ellos (por diversas causas: fallecimiento, relación rota, figura desconocida, etc).*
- *Los indefinidos son los casos cuyas puntuaciones en el ESPA29 los situaron en el punto de corte percentil 50 en una o las dos dimensiones contempladas (aceptación/implicación y coerción/imposición).*

Tabla nº31 — ESTILOS EDUCATIVOS DE LA MUESTRA

ESTILO EDUCATIVO MADRE	FRECUENCIA	%	ESTILO EDUCATIVO PADRE	FRECUENCIA	%
Vive sin madre	4	1,4	Vive sin padre	22	7,6
Negligente	32	11,1	Negligente	62	21,5
Autoritario	59	20,5	Autoritario	82	28,5
Indulgente	51	17,7	Indulgente	40	13,9
Democrático	110	38,2	Democrático	57	19,8
Indefinido	32	11,1	Indefinido	25	8,7
Total	288	100,0	Total	288	100,0

En relación al coeficiente intelectual (*tabla 32*) de los alumnos que conforman la muestra, podemos comentar:

- *Se aprecia que los resultados obtenidos en la muestra ponen de manifiesto, tal y como era de esperar, que la media del CI de los alumnos es la misma que la media de la población (100), observándose una media algo superior en los alumnos de 4º. Este ascenso podría deberse a que en 4º, el último escalafón de la etapa, los alumnos se hallan filtrados: a pesar de ser una etapa comprensiva y obligatoria, debido al abuso de la repetición de curso, en 4º buena parte de los alumnos ya han cumplido los 16 años y, por tanto, pueden elegir –junto con sus padres– permanecer o no.*
- *La media obtenida en los grupos de atención a la diversidad, como era previsible, es inferior a la media de la muestra aunque sólo dista 7,2 puntos (siendo la desviación típica de 15).*

- *Las puntuaciones máximas y mínimas de cada curso evidencian un amplio rango en relación a la inteligencia, dado que la distancia entre ambas medidas es considerable. Estadísticamente se demuestra que el modelo escolar actual es inclusivo, por tanto, en los centros se atiende una amplia diversidad de alumnado.*

Tabla nº32 — COEFICIENTE INTELECTUAL DE LA MUESTRA

CURSO	número	media	desviación típica	mínimo	máximo
1º ESO	94	97,7852	15,06948	66,93	137,58
2º ESO	70	100,2121	15,97737	68,22	131,52
3º ESO	55	100,2093	14,06183	71,40	131,95
4º ESO	51	106,0973	13,25828	76,04	126,98
Aula Oberta	11	91,7118	13,60928	68,10	113,10
Aula 15	7	94,7300	7,15996	86,63	107,81
Total	288	100,0037	14,89482	66,93	137,58

El rendimiento académico de la muestra se recoge en la *tabla 33*. Se seleccionaron todas las áreas curriculares que se mantenían desde 1º hasta 4º, a saber: lengua castellana, lengua catalana, ciencias sociales, matemáticas, inglés y educación física (en total, 6). Las calificaciones se codificaron según la siguientes equivalencias: 0=insuficiente, 1=suficiente, 2=bien, 3=notable y 4=excelente. En general, se puede constatar que el nivel de rendimiento (tomando como indicador la media de las asignaturas) de todos los grupos es bastante ajustado (entre el suficiente y el bien). De nuevo, se confirma la repercusión de la repetición en 4º. Vemos que las calificaciones en este grupo son algo mejores, seguramente debido a dos factores:

- *En general, sobre los alumnos opera más la motivación real por los estudios que la simple obligación, debido a que en 4º están los alumnos que han sido seleccionados previamente por el sistema (ya están filtrados).*
- *La cercanía de la obtención del GES supone una meta a corto plazo que a los adolescentes les incita a implicarse y comprometerse en mayor medida.*

Tabla nº33 — NIVEL DE RENDIMIENTO DE LA MUESTRA

CURSO	número	media	desviación típica	mínimo	máximo
1º ESO	94	1,5869	1,24236	,00	3,83
2º ESO	70	1,5905	,99341	,17	3,83
3º ESO	55	1,5152	1,18299	,00	4,00
4º ESO	51	1,7614	,96968	,17	3,67
Aula Oberta	11	1,4848	,39054	1,00	2,17
Aula 15	7	1,9286	,86526	,67	2,83
Total	288	1,6094	1,09299	,00	4,00

La *tabla 34* nos ofrece una perspectiva del rendimiento en función de las asignaturas. Podemos comprobar que la preocupación de la que emerge este estudio, el fracaso escolar, es una realidad totalmente vigente: en todas las asignaturas tomadas en cuenta –excepto en Educación Física– la calificación más habitual es el suspenso (alrededor de un tercio de la clase suspende). Si vamos un poco más allá en el análisis de los datos, nos percatamos que la 2ª calificación más utilizada en 4 de las 6 asignaturas, es el suficiente. Se destacan en amarillo las calificaciones más frecuentes (insuficiente) y en verde las segundas más frecuentes (suficiente).

Tabla nº34 — NIVEL DE RENDIMIENTO DE LA MUESTRA

NOTA	L.Catalana		L.Castellana		Matemáticas		C.Sociales		Inglés		Ed.Física	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Insuficiente	96	33,3	93	32,3	96	33,3	98	34,0	96	33,3	34	11,8
Suficiente	69	24,0	63	21,9	69	24,0	67	23,3	54	18,8	40	13,9
Bien	49	17,0	57	19,8	54	18,8	37	12,8	43	14,9	72	25,0
Notable	59	20,5	47	16,3	48	16,7	51	17,7	65	22,6	99	34,4
Excelente	15	5,2	28	9,7	21	7,3	35	12,2	30	10,4	43	14,9
Total	288	100,0	288	100,0	288	100,0	288	100,0	288	100,0	288	100,0

8.2.- Contrastación de hipótesis.

O₁- Confirmar la relación existente entre estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) y rendimiento académico de los alumnos de secundaria controlando la variable inteligencia.

H_{1.1}: Existe una relación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico.

H_{1.2}: El grado de relación existente entre estilo de socialización parental aceptación/implicación y rendimiento académico es superior a la relación entre el estilo de socialización parental coerción/imposición y el rendimiento académico.

H_{1.3}: en los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente.

Para abordar este objetivo se ha llevado un análisis correlacional. Tal como puede observarse en las tablas de resultados subsiguientes, la significación de los diferentes coeficientes de correlación se calculó de forma unilateral puesto que la teoría nos indica que la aceptación/implicación influye positivamente en el rendimiento académico.

Cuando se considera toda la muestra, la única variable que tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico es el CI. Ninguna de las demás correlaciones con la variable rendimiento académico difiere significativamente de 0. Por otra parte, analizando los resultados obtenidos, podemos comprobar que existe un alto grado de acuerdo en la variable aceptación/implicación de padre y madre ($r=0,801$; $p=0,00$). Esto significa que cuando los niveles de aceptación/implicación del padre son altos también lo son los de la madre y a la inversa: advertimos el mismo efecto de coherencia entre padres en la variable coerción/imposición ($r=0,839$; $p=0,00$).

Tabla nº35 — CORRELACIONES EN LA MUESTRA AL COMPLETO

		Rendimiento académico	CI del alumno	Aceptación/ implicación de la madre	Coerción/ imposición de la madre	Aceptación/ implicación del padre	Coerción/ imposición del padre
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	288					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,463**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	288	288				
Aceptación/ implicación de la madre	Correlación de Pearson	,039	-,067	1			
	Sig. unilateral	,257	,131				
	N	284	284	284			
Coerción/ imposición de la madre	Correlación de Pearson	-,026	-,013	,150**	1		
	Sig. unilateral	,332	,412	,006			
	N	284	284	284	284		
Aceptación/ implicación del padre	Correlación de Pearson	,061	-,061	,801**	,112*	1	
	Sig. unilateral	,163	,163	,000	,035		
	N	266	266	262	262	266	
Coerción/ imposición del padre	Correlación de Pearson	-,049	-,033	,157**	,839**	,110*	1
	Sig. unilateral	,214	,294	,005	,000	,036	
	N	266	266	262	262	266	266

De acuerdo con los estudios previos, cuando el CI es medio o elevado la relación entre la variable CI y el rendimiento académico disminuye debido a que los sujetos de mayor capacidad tienen más margen de decisión en relación a su competencia escolar, por lo que siempre encontramos mayor dispersión en la variable rendimiento académico. Por esta razón, se espera que en los sujetos con mayores capacidades las variables mediadoras tengan más influencia en el rendimiento académico.

Cuando se seleccionan los casos con CI igual o superior a 100, la relación del CI con el rendimiento académico disminuyó como era previsible, aunque continúa siendo positiva y significativa ($r=0,275$ vs $r=0,463$). Por otro lado, se observa que el grado de relación entre el rendimiento académico y la variable aceptación/implicación de padre y madre son ambas positivas y significativas ($r=0,191$; $p=0,014$ y $r=0,138$; $p=0,048$). Esto podría deberse a que los alumnos con capacidad intelectual media-alta tienen más posibilidad de elegir sus conductas y, es en esas situaciones, donde más influencia puede ejercer las variables mediadoras (como así se demuestra en nuestro caso con la variable aceptación/implicación).

Tabla nº36 — CORRELACIONES CON LOS SUJETOS CI = o > a 100

		Rendimiento académico	CI del alumno	Aceptación/ implicación de la madre	Coerción/ imposición de la madre	Aceptación/ implicación del padre	Coerción/ imposición del padre
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	148					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,275**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	148	148				
Aceptación/ implicación de la madre	Correlación de Pearson	,138*	-,008	1			
	Sig. unilateral	,048	,463				
	N	147	147	147			
Coerción/ imposición de la madre	Correlación de Pearson	,001	,177*	,168*	1		
	Sig. unilateral	,495	,016	,021			
	N	147	147	147	147		
Aceptación/ implicación del padre	Correlación de Pearson	,191*	-,002	,811**	,160*	1	
	Sig. unilateral	,014	,489	,000	,033		
	N	134	134	133	133	134	
Coerción/ imposición del padre	Correlación de Pearson	-,017	,114	,165*	,859**	,123	1
	Sig. unilateral	,423	,095	,029	,000	,078	
	N	134	134	133	133	134	134

El elevado grado de correlación registrado entre las variables aceptación/implicación del padre y la variable aceptación/implicación de la madre dificulta la interpretación de los resultados encontrados, ya que no sabemos hasta qué punto el grado de relación con el rendimiento académico se debe exclusivamente a cada una de las variables. Para averiguarlo, se calcularon los coeficientes de correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre y rendimiento académico controlando la influencia de aceptación/implicación del padre y, a continuación, la correlación entre aceptación/implicación del padre aislando la acción de aceptación/implicación de la madre.

Tabla nº37 — CORRELACIONES PARCIALES

Variable de control		Rendimiento académico	Aceptación/ implicación de la madre
Aceptación implicación del padre	Rendimiento Académico	Correlación 1,000	
		Significación bilateral .	
		gl 0	
Aceptación implicación /de la madre	Aceptación implicación /de la madre	Correlación -,091	1,000
		Significación bilateral ,297	.
		gl 130	0
Variable de control		Rendimiento académico	Aceptación/ implicación del padre
Aceptación implicación de la madre	Rendimiento Académico	Correlación 1,000	
		Significación bilateral .	
		gl 0	
Aceptación implicación /del padre	Aceptación implicación /del padre	Correlación ,182	1,000
		Significación bilateral ,037	.
		gl 130	0

Los resultados sintetizados en la tabla 37 son claros. De acuerdo con lo que se observa en la tabla la correlación parcial aceptación/implicación del padre (P) y

rendimiento académico (R), eliminando el efecto de aceptación/implicación de la madre (M) se mantiene positiva y significativa ($r_{RP,M}=0,182$; $p=0,03$). Ahora bien, no ocurre lo mismo en el caso de la correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre (M) y rendimiento (R) eliminando el efecto de aceptación/implicación del padre (P) ($r_{RM,P}=-0,091$; $p=0,297$). Esto quiere decir que la variable mediadora más determinante en el rendimiento académico resulta ser la influencia ejercida por la aceptación/implicación del padre.

En función de los resultados expuestos, **podemos concluir entonces que las H_{1.1} y H_{1.2} quedan aceptadas. La H_{1.3} queda aceptada de forma matizada** dado que la hipótesis habla de “estilos de socialización parental” refiriéndonos a la acción conjunta y compensada de ambos padres y, los resultados obtenidos, nos hacen ver que la influencia de la variable aceptación/implicación es más acusada en el caso del padre.

O₂- Determinar si los estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) varían en función de la edad del alumno.

H_{2.1}: *Existe relación entre estilo de socialización parental y la edad de los sujetos.*

A medida que aumenta la edad disminuye la percepción de aceptación/implicación y coerción/imposición del padre y de la madre de forma significativa. Observamos que la magnitud del coeficiente de correlación es mayor para la variable aceptación/implicación (para la madre $r=-0,254$ y para el padre $r=-0,243$) que para la variable coerción/imposición (para la madre $r=-0,164$ y para el padre $r=-0,124$). Esto podría significar que, a medida que crecen, los sujetos perciben que el nivel de aceptación/implicación de sus padres disminuye en mayor medida que el nivel de coerción/imposición (quizás porque los hijos se tornan más críticos con los padres y/o porque los padres ven más mayores, más autónomos –aparentemente– a los hijos y, probablemente de forma inconsciente, les profieren menos muestras de afecto y reconocimiento).

Tabla nº38 — CORRELACIONES ENTRE LA EDAD Y LOS ESTILOS PARENTALES (MUESTRA COMPLETA).

	Edad	Aceptación/ implicación MADRE	Coerción/ imposición MADRE	Aceptación/ implicación PADRE	Coerción/ imposición PADRE
Edad	Correlación de Pearson	1			
	Sig. (bilateral)				
	N	288			
Aceptación/ implicación MADRE	Correlación de Pearson	-,254**	1		
	Sig. (bilateral)	,000			
	N	284	284		
Coerción/ imposición MADRE	Correlación de Pearson	-,164**	,150*	1	
	Sig. (bilateral)	,006	,011		
	N	284	284	284	

Aceptación/ implicación PADRE	Correlación de Pearson	-,243**	,801**	,112	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,069	
	N	266	262	262	266
Coerción/ imposición PADRE	Correlación de Pearson	-,124*	,157*	,839**	1
	Sig. (bilateral)	,044	,011	,000	,073
	N	266	262	262	266

En función de los resultados obtenidos, **podemos concluir que la H_{2.1} queda confirmada** dado que hemos identificado la siguiente relación entre estilo parental percibido por los hijos adolescentes y la edad de éstos: a medida que aumenta la edad disminuye la percepción de aceptación/implicación y coerción/imposición del padre y la madre de forma significativa.

O₃- Determinar si los estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) varían en función del género del alumno.

H_{3.1}: El nivel de aceptación/implicación percibido por las chicas es superior al percibido por los chicos.

H_{3.2}: El nivel de coerción/imposición percibido por las chicas es superior al percibido por los chicos.

Con el objetivo de evaluar ambas hipótesis se llevó a cabo una prueba T de comparación de medias para muestras independientes. En la tabla 39 podemos observar las medias y las desviaciones típicas obtenidas para las variables estudiadas en el grupo de chicos y en el grupo de chicas.

Tabla nº39 — ESTADÍSTICOS DE GRUPO.

	Género	N	Media	Desviación típ.
Aceptación/ implicación MADRE	chica	140	3,2836	,46130
	chico	144	3,1448	,45479
Aceptación/ implicación PADRE	chica	132	3,0903	,53022
	chico	134	2,9964	,47057
Coerción/ imposición MADRE	chica	140	1,8960	,42466
	chico	144	1,9123	,44421
Coerción/ imposición PADRE	chica	132	1,8385	,40842
	chico	134	1,8560	,43508

Según podemos observar en la tabla 40, la prueba de Levene que evalúa la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales, determina que, para todos los casos, la diferencia entre las varianzas en ambos grupos (chicos / chicas) no es significativa. De tal manera, que los valores a tener en cuenta en la prueba de comparación de medias son los que asumen varianzas poblacionales iguales.

Sobre la H_{3.1}: de acuerdo con los resultados obtenidos, la media en la variable aceptación/implicación de la madre en el grupo de las chicas es significativamente superior a la media en el grupo de los chicos ($\bar{x}_{chicas} = 3,2836$ vs $\bar{x}_{chicos} = 3,1448$; $t=2,552$, $p=0,011$). Para el caso del padre, la media observada en el grupo de las chicas es superior a la media en el grupo de los chicos pero no se puede decir que la diferencia entre ambas sea significativa ($\bar{x}_{chicas} = 3,0903$ vs $\bar{x}_{chicos} = 2,9964$; $t=1,528$, $p=0,128$).

En relación a la H_{3.2}: a partir de los resultados hallados vemos que no existen diferencias significativas en la percepción de coerción/imposición entre los grupos de chicos y chicas para ninguno de los progenitores (en el caso de la madre: $t=-0,317$, $p=0,752$; en el caso del padre: $t=-0,338$, $p=0,736$).

Tabla nº40 — PRUEBA DE COMPARACIÓN DE MEDIAS PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES (CHICOS vs CHICAS)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Aceptación/ implicación MADRE	Se han asumido varianzas iguales	,368	,545	2,552	,011	,13871	,05436	,03171	,24572
	No se han asumido varianzas iguales			2,551	,011	,13871	,05437	,03168	,24574
Aceptación/ implicación PADRE	Se han asumido varianzas iguales	2,294	,131	1,528	,128	,09391	,06145	-,02707	,21490
	No se han asumido varianzas iguales			1,527	,128	,09391	,06150	-,02719	,21502
Coerción/ imposición MADRE	Se han asumido varianzas iguales	,409	,523	-,317	,752	-,01634	,05159	-,11790	,08521
	No se han asumido varianzas iguales			-,317	,751	-,01634	,05156	-,11784	,08515
Coerción/ imposición PADRE	Se han asumido varianzas iguales	,669	,414	-,338	,736	-,01749	,05176	-,11940	,08442
	No se han asumido varianzas iguales			-,338	,736	-,01749	,05173	-,11935	,08437

Podemos concluir que:

- La H_{3.1} **queda parcialmente confirmada** puesto que únicamente se comprueba la relación intuida en el caso de la madre.
- La H_{3.2} **queda rechazada**.

O₄.- Estudiar el tipo de relación entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico.

H_{4.1}: *La relación existente entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico no es lineal, sino curvilínea; de tal forma que, niveles muy bajos y altos de control estarían vinculados con niveles bajos de rendimiento mientras que los niveles medios darían lugar a rendimiento medio alto.*

Para estudiar el tipo de relación entre ambas dimensiones y el rendimiento académico se elaboraron sendos gráficos de dispersión. A partir del estudio de los gráficos, resulta imposible intuir ninguna tendencia. Por otra parte, podemos añadir que la mayor parte de los sujetos de la muestra tienen puntuaciones medias en coerción/imposición y las puntuaciones más extremas se hallan poco o casi nada representadas:

- *Se constata que la máxima puntuación en coerción/imposición es 4 y no encontramos ningún caso para ninguno de los progenitores*
- *Asimismo la mínima puntuación mínima es 1 y ocurre lo mismo: aunque sí que aparecen puntuaciones próximas a 1 a diferencia de lo que pasaba con la puntuación 4.*

A diferencia de lo que ocurría con la variable CI, en este caso el rango es menos amplio puesto que no todas las puntuaciones posibles están representadas, lo que nos indica que los sujetos que conforman la muestra son bastante homogéneos en su percepción del nivel de coerción/imposición parental. Este hecho está condicionando los resultados obtenidos ya no se puede observar la relación entre la variable rendimiento y la variable coerción/imposición en todos los niveles posible de ésta última.

Gráfico nº4 — GRÁFICO DE DISPERSIÓN: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y COERCIÓN/IMPOSICIÓN MADRE.

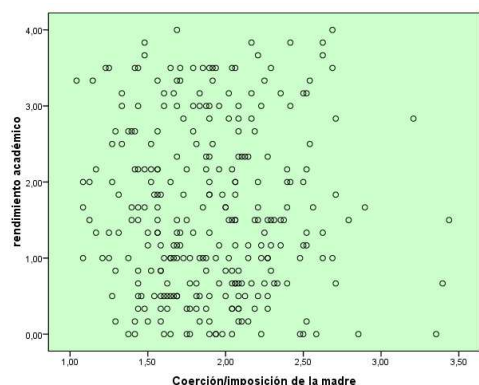
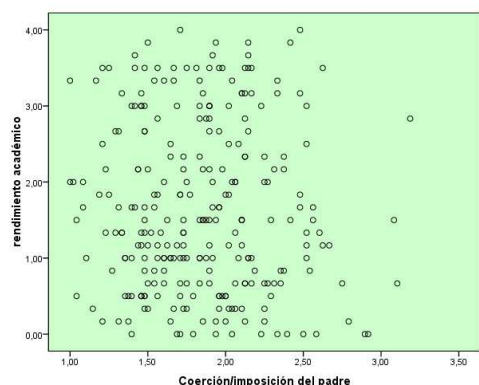


Gráfico nº5 — GRÁFICO DE DISPERSIÓN: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y COERCIÓN/IMPOSICIÓN PADRE.



En síntesis, podemos afirmar que los resultados obtenidos en relación a la H_{4.1} no son concluyentes debido a las limitaciones arriba explicitadas.

O₅- Corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico.

H_{5.1}: *El grado de relación entre composición familiar y rendimiento académico no es significativo.*

Para evaluar la H_{5.1} se recategorizó la variable estructura familiar, formada inicialmente por 10 categorías, en 2: familia nuclear intacta y familia no nuclear intacta. Se ha hecho así por motivos técnicos: no era posible realizar el procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) con el podríamos haber comparado el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a cada una de las 10 opciones de modalidades familiares, puesto que, tal y como se puede observar en la tabla 29, 5 de las categorías agrupaban menos de 10 casos. Esta es una razón objetiva por la cual la aplicación del procedimiento antes mencionado no estaba indicado dado que no se cumplían los requisitos para que los resultados fueran fiables.

Así pues, con motivo de solucionar el problema metodológico a nivel de análisis estadístico y apoyándonos en la teoría, se optó por hacer una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes. Tal como se muestra en la tabla 41, el número de alumnos que proceden de una familia nuclear intacta es de 212 y su media en rendimiento académico es de 1,67 (entre suficiente y bien). El número de alumnos del resto de modalidades familiares (agrupadas bajo el epígrafe "resto de modalidades familiares") es de 76 y su media en rendimiento es de 1,49.

Tabla nº41 — MODALIDADES FAMILIARES DE LA MUESTRA

	Estructura familiar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Académico	Nuclear intacta	212	1,67	1,12	,08
	Resto de modalidades familiares	76	1,49	1,06	,12

Según podemos observar en la tabla 42, la prueba de Levene que evalúa la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales, determina que la diferencia entre ambas no es significativa ($F = 0,866$; $p = 0,353$): de tal manera, que el valor a tener en cuenta en la prueba de comparación de medias es el que asume varianzas poblacionales iguales. Tal como se esperaba, el resultado de la prueba ($t = 1,232$; $p = 0,219$) apoya la hipótesis de que el nivel de rendimiento académico no guarda relación con el tipo de estructura familiar. Esta prueba corrobora las teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico: la composición no influye (en cambio, la dinámica funcional interna sí).

Consecuentemente podemos concluir que la H_{5.1} queda confirmada.

Tabla nº42 — PRUEBA DE COMPARACIÓN DE MEDIAS PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES (NUCLEAR INTACTA vs RESTO DE MODALIDADES FAMILIARES).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	,866	,353	1,232	286	,219	,18173	,14752	-,10864	,47210
	No se han asumido varianzas iguales			1,262	138,60	,209	,18173	,14400	-,10299	,46645

O₆.- Identificar qué elementos consideran los propios alumnos que les ayudarían a mejorar sus resultados académicos.

Tabla nº43 — ELEMENTOS DE MEJORA DEL RENDIMIENTO SEGÚN LOS PROPIOS ALUMNOS.

		Frecuencia	%
FACTORES PERSONALES	Estudiar más	171	59,38%
	Atender, participar y preguntar más en clase.	88	30,56%
	Hacer siempre los deberes.	51	17,71%
	Disminuir las propias conductas disruptivas.	40	13,89%
	Hacer caso a los consejos e indicaciones de los padres: orden, horario...	28	9,72%
	Leer más.	2	0,69%
FACTORES INSTITUCIONALES	Aumentar la motivación e interés por los estudios a través del reconocimiento de padres y profesores	54	18,75%
	Eliminar los miniPC como método de enseñanza/aprendizaje.	28	9,72%
	Mejorar el clima de clase, que exista un ambiente de trabajo.	22	7,64%
FACTORES FAMILIARES	Aumentar la motivación e interés por los estudios a través del reconocimiento de padres y profesores.	54	18,75%
	Mejorar el clima familiar.	24	8,33%
	Recibir más ayuda y apoyo familiar con las tareas del instituto.	22	7,64%
	Disponer de más tiempo de ocio para descansar y divertirse.	15	5,21%

- El porcentaje está calculado sobre el total de alumnos que conforman la muestra (N = 288) y no sobre el total de respuestas facilitadas ya que cada alumno tenía la opción de indicar más de un elemento de mejora.
- Nótese que el elemento de mejora "Aumentar la motivación e interés por los estudios a través del reconocimiento de padres y profesores" se presenta en FACTORES INSTITUCIONALES y también en FACTORES FAMILIARES ya que su alcance hace referencia a ambos ámbitos.

Como se puede observar en la tabla 43, la mayoría de los alumnos sitúan una posible mejora de sus calificaciones en un aumento de su propio esfuerzo personal (estamos hablando del 59,38% referido a *"Estudiar más"*, del 30,56% de *"Atender, participar y preguntar más en clase"* y del 17,71% de *"Hacer siempre los deberes"*). De alguna forma, podríamos inferir de este resultado, que los alumnos consideran como la causa principal del fracaso la poca implicación por su parte

El siguiente elemento más relevante estaría a caballo entre los factores institucionales y los familiares ya que alude a profesores y padres: con un 18,75% los alumnos señalan que añoran más reconocimiento de ambas figuras significativas.

Por último, cabría comentar que los propios alumnos, aprecian que los factores familiares afectan al rendimiento: nótese que las respuestas que facilitaron nada tienen que ver con cuestiones relativas a la estructura familiar, sino que mencionaron aspectos vinculados al funcionamiento (con un 8,33% *"Mejorar el clima familiar"* y con un 7,64% *"Recibir más ayuda familiar con las tareas del instituto"*).

Como se puede observar, **la consecución de este objetivo ha sido satisfactoria.** En el siguiente apartado se comentarán más profusamente las evidencias que la percepción de los alumnos nos han dejado (muchas de ellas, bastante alejadas de las ocurrencias que normalmente se manejan).

9.- *Discusión de resultados.*

En el capítulo anterior, se realizó una exposición de los resultados obtenidos dando respuesta a los problemas que guiaban el estudio, aceptando o rechazando las hipótesis de trabajo en base a las pruebas estadísticas realizadas. En este capítulo valoraremos el alcance de los resultados teniendo en cuenta tanto las implicaciones teóricas como sus consideraciones de carácter práctico. Es el momento de interpretar los datos que el trabajo de campo ha producido y, en aras a mantener la coherencia seguida a lo largo del texto, haremos un recorrido por las hipótesis planteadas, a colación de las cuales, iremos desgranando las explicaciones oportunas.

- H_{1.1}: Existe una relación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico.*
- H_{1.2}: El grado de relación existente entre estilo de socialización parental aceptación/implicación y rendimiento académico es superior a la relación entre el estilo de socialización parental coerción/imposición y el rendimiento académico.*
- H_{1.3}: En los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente.*

Las hipótesis _{1.1} y _{1.2} han quedado aceptadas ambas si controlamos el efecto de la inteligencia y, consecuentemente, nos dejan entrever que el éxito educativo de los hijos tiene que ver, especialmente, con la variable aceptación/implicación parental en detrimento del papel que juega la variable coerción/imposición.

Estudios recientes del desarrollo de la autonomía, indican que los jóvenes no se separan por completo de sus padres durante el estadio adolescente. En general, sería cierto afirmar que, tanto para los chicos como para las chicas, una relación continuada con los padres es útil para la transición a la vida adulta. Cuando dicha relación paterno-filial se distingue por las características afectivas, se produce un efecto estimulante del desarrollo porque el hijo siente de forma auténtica la implicación real de sus padres, su preocupación, su apoyo incondicional que le confiere sensación de seguridad y capacidad ante los retos que debe ir asumiendo.

La aceptación/implicación de los padres condensa de una forma muy particular el germen de la propia satisfacción íntima, dado que el reconocimiento externo nos acaba calando y deviene en los niveles de autoestima y motivación necesarios que nos conducen a seguir avanzando.

Los adolescentes que se sienten parte de un núcleo familiar en el que son estimados y valorados globalmente como personas, sienten la fuerza que precisan para comprometerse en la consecución de los logros evolutivos que se les van presentando. Nos referimos a una aceptación parental que es anterior y superior a la consideración parcial del rendimiento académico óptimo: se trata de entender que la aceptación fundamental comporta mejor aprovechamiento escolar entre otras muchas metas vitales que los adolescentes acometen y van alcanzando.

Los alumnos que viven inmersos en ambientes familiares donde prima la aceptación/implicación son personas que disponen de las herramientas y estrategias necesarias para cumplir con los requisitos escolares. Nótese que nuestras medidas de las dimensiones de socialización se han conseguido preguntando al adolescente

por cuestiones generales de la vida cotidiana, no se han valorado haciéndoles cuestiones específicamente centradas en la vida académica (ayuda en la realización de las tareas escolares, coordinación con la escuela, etc.). Así pues, aludimos a la importancia de una aceptación/implicación esencial de unos padres que reconocen a la persona (por encima de su faceta de alumno).

Los estilos familiares autorizativo e indulgente –en los que la dimensión aceptación/implicación resulta elevada y constituye el elemento central– sistemáticamente han demostrado comportar mejores niveles de ajuste psicosocial del adolescente. Ya desde los primeros trabajos empíricos en este ámbito de investigación (BAUMRIND, 1967; 1971), el estilo autorizativo se consideró como el idóneo para la socialización familiar de los hijos. Se razonaba que este estilo transmitía mejor las normas y valores sociales y conseguía hijos más maduros, autónomos y responsables (MACCOBY y MARTIN, 1983). Esta idoneidad teórica se constataría empíricamente en la obtención de las mejores puntuaciones en el conjunto de criterios de ajuste habitualmente empleados en investigación (NOLLER y CALLAN, 1991; STEINBERG, ELMEN y MOUNTS, 1989; STEINBERG, BLATT-EISENGART y CAUFFMAN, 2006).

Podemos subrayar que el presente estudio se halla en la línea de otras investigaciones con muestras españolas que destacan el valor de la dimensión aceptación/implicación que incluyen los estilos autorizativo e indulgente (MUSITU y GARCÍA, 2004; MARTÍNEZ, GARCÍA y YUBERO, 2007). Este estudio se suma al conjunto incipiente y creciente de literatura que cuestiona la idea de que únicamente el estilo autorizativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización. En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes (muy afectuosos, poco impositivos), no sólo se definen igual de idóneos que los autorizativos (muy afectuosos, muy o bastante impositivos), sino que incluso mejoran respecto a éstos en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa (GARCÍA y GRACIA, 2009).

Llegado este punto, debemos tener en cuenta la influencia del factor cultural: si bien la imposición/exigencia parental parece tener un componente beneficioso en determinadas culturas –incluso por encima del afecto/responsividad– (CHAO, 1994; RUDY y GRUSEC, 2001) o necesaria junto al afecto (LAMBORN *et al*, 1991); en el marco español es como mínimo innecesaria o incluso perjudicial. Esta evidencia conecta directamente con la perspectiva de los sistemas sociales que destaca que todas las familias están incrustadas dentro de contextos culturales y subculturales más grandes que, de algún modo, las condicionan. Así pues, el nicho ecológico que ocupa una familia (la religión mayoritaria, los valores que prevalecen en esa sociedad, etc) puede afectar las interacciones intrafamiliares y el crecimiento de los hijos a través de la forma concreta en que la familia ejerza las funciones que le son propias y genuinas.

Observamos pues que este estudio refuerza una visión de la socialización parental que demanda de mayores esfuerzos por parte de los padres en aspectos, a veces, descuidados y considerados poco pertinentes en la adolescencia. Nos referimos a la comunicación abierta y bidireccional, a las relaciones cordiales y respetuosas, al verdadero interés por sus problemas, al razonamiento cuidadoso de las consecuencias de toda índole de sus acciones como vía para construir procesos de desarrollo que den lugar a personas maduras, responsables y capaces de hacer las

cosas por sí mismas. Queda demostrada la disposición positiva que provocan las actitudes afectivas por encima de las actitudes cercanas al abandono, al pasivismo o al desprecio (más o menos explícito).

A pesar de una creencia pública general de que la adolescencia se caracteriza por niveles altos de conflicto en el hogar, parece que no es la tónica más habitual. Aunque hay muchas cuestiones sobre las que padres y adolescentes discrepan, las relaciones parecen ser más positivas que negativas en general y, en la mayoría de las familias, no hay datos de un conflicto sustancial entre generaciones. Muchos factores tendrán influencia sobre el nivel de conflicto y, en particular, la buena comunicación entre los padres y los hijos tiene el efecto de contenerlo y reducirlo. Como se podía esperar, el problema es más acuciante cuando los propios padres tienen malas relaciones, la familia padece estrés o dificultades a causa de factores ambientales o hay un deterioro en el ejercicio de la función parental.

Desde diferentes perspectivas teóricas se ha reconocido la influencia de la calidad de la relación padres-hijos sobre el ajuste psicológico y posterior desarrollo afectivo de niños y adolescentes. La teoría del apego de BOWLBY (1973), por ejemplo, plantea que, a partir de las interacciones con sus cuidadores, el niño desarrolla unos modelos internos de trabajo o representaciones acerca de sí mismo y de su cuidador. Esas representaciones proveen un mecanismo de continuidad en el estilo de apego a través del tiempo, de manera que las expectativas y creencias acerca de sí mismo y de los otros que se forman durante la niñez, influyen en la competencia social y en el bienestar a lo largo de la vida (SKOLNICK, 1986).

Desde otra perspectiva, la teoría sobre la aceptación/rechazo de los padres (ROHNER, 1986) postula que la percepción de conductas abiertas de rechazo (agresión, hostilidad, negligencia) o la ausencia de calidez afectiva en la relación paterno-filial se encuentra asociada a siete tendencias conductuales y de personalidad:

- ~ Conductas de hostilidad, agresión o dificultades en la gestión de estas emociones.
- ~ Dependencia o independencia defensiva de figuras afectivas significativas.
- ~ Ausencia de respuestas emocionales contingentes.
- ~ Inestabilidad emocional.
- ~ Autoestima negativa.
- ~ Autoconcepto negativo.
- ~ Visión negativa del mundo (ROHNER, KHALEQUE y COURNOYER, 2005).

El dominio positivo protagonizado por la variable aceptación/implicación, en ningún caso, anula el efecto educativo de la coerción/imposición aplicada en un sentido específico y en grado moderado. Recordemos que las dos dimensiones que conforman el estilo de crianza son razonablemente independientes entre sí, de modo que existen padres que se sitúan en cada una de las cuatro posibles combinaciones, siendo los padres **autorizativos** y los **indulgentes** aquellos que más favorecen las conductas adaptativas del adolescente. Tanto en un estilo como en el otro encontramos presente la variable coerción/imposición en alto/medio grado en el primer caso y en medio/bajo grado en el segundo (ahora bien, insistimos en que la dimensión que correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento es la aceptación/implicación, ésta resulta más decisiva en la predicción del rendimiento académico).

Hablamos de niveles de regulación y supervisión flexibles y razonados que se concretan en:

- ~ Un control racional y democrático que limita y guía a los hijos a la par que es permeable a las perspectivas y necesidades particulares de los hijos.
- ~ Sistemas disciplinares que evitan formas expeditivas y restrictivas como castigos contundentes y duros, privaciones desproporcionadas y normativas rígidas que tratan de conseguir que los hijos hagan las cosas por la fuerza a favor de fórmulas inductivas, coherentes y firmes.

La exigencia y el control paterno comportan efectos deseables cuando se despliegan en contextos relacionales regidos por la sensibilidad y la aceptación de los hijos y, sin ser el factor crucial que promueve el ajuste adolescente, bajo esa condición, su acción no resulta contraproducente ya que provoca estructura y apoyo a la autonomía en un marco de cordialidad y respeto (se trata de una autoridad que se entiende, se recibe bien y no provoca resentimiento hacia la familia).

El presente estudio aporta como notas diferenciales dos evidencias vinculadas a la hipótesis 1.3:

- 1 ***La influencia de la variable mediadora aceptación/implicación en el rendimiento académico se confirma como positiva y significativa en el segmento de alumnos que no presentan un bajo CI que pudiera explicar dificultades cognitivas estructurales.*** El efecto de la variable mencionada tiene repercusión entre los alumnos que disponen de unas capacidades intelectuales suficientes para asumir los objetivos escolares actuales. Se escapan de esta influencia aquellos alumnos (que, por otra parte, son minoría en los centros públicos ordinarios) cuyo desempeño intelectual es limitado. Es fundamental tener en cuenta que la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de los parámetros estándares en relación a la inteligencia, por tanto, la enorme dispersión de resultados obtenidos y la gran presencia de fracaso, hace precisa una explicación causal del rendimiento mucho más amplia. Todas las pruebas de CI modernas tienen como característica que las puntuaciones de las personas se ajustan a una distribución normal alrededor de un CI de 100. Por definición, la puntuación promedio obtenida por los examinados en cada grupo de edad se establece en 100, que es la puntuación más común que las personas obtienen (NEISSER y cols, 1996).

El presente estudio controla la variable inteligencia para comprobar que, ante la ausencia de dificultades centradas en el desempeño intelectual que lógicamente bloquean y complican el aprendizaje, la mediación de la dimensión aceptación/implicación aparece nítida. Los centros se esfuerzan (muchísimo) en identificar las dificultades de aprendizaje, sin embargo, no discriminan los factores que pueden estar operando en ellas. Desde luego apostamos por que los centros incidan en la variable aceptación/implicación familiar como elemento sujeto a modificación que favorece el rendimiento, pero también consideramos que pueden intervenir en la competencia intelectual. Ésta es fluctuante, no es el reflejo del potencial absoluto e irreversible de una persona, al contrario, se ha demostrado que puede aumentar o disminuir a medida que transcurren los años en función de factores ambientales (McCALL y cols., 1973; RAMEY y RAMEY, 1992).

Se ha demostrado ampliamente, así lo atestigua el estudio de "La Caixa" titulado *La familia española ante la educación de sus hijos* (PÉREZ-DÍAZ, RODRÍGUEZ y SÁNCHEZ, 2001), que los padres en la actualidad, como en el pasado reciente, siguen concediendo, en general, una gran importancia a la educación formal de sus hijos, lo que contrasta con la habitual queja de los docentes de la falta de apoyo de los padres y de su escasa implicación en el proceso educativo desarrollado en la escuela. Quizás en esta discrepancia se halle la causa que explica la difícil colaboración entre escuela y familias pero también la ventana de oportunidad que puede darnos la clave para una nueva forma de hacer que revierta la tónica vigente.

2 ***En nuestra muestra la aceptación/implicación del padre es determinante por encima de la acción ejercida por la aceptación/implicación de la madre.*** Hemos encontrado que la atención paternal resulta significativa en la promoción del éxito escolar. Existe una alta coherencia entre prácticas maternas y paternas en la dimensión que nos ocupa, sin embargo, aislando el alcance de cada factor en relación al rendimiento, hemos comprobado que la influencia ejercida por el padre es más decisiva. La responsividad del padre impacta de una forma más notable en las posibilidades de los alumnos que conforman esta muestra:

- a. Son afectuosos, expresivos y comprensivos y proyectan un sentido de preocupación protectora que motiva a los hijos para que obedezcan las directrices desde el compromiso. Las demandas y expectativas de los padres, en un clima de aceptación, se perciben como justas y razonables.
- b. Son accesibles a los hijos, permiten la libertad de expresión y modulan las exigencias a las posibilidades reales del hijo.
- c. Los padres de la muestra transmiten a sus hijos adolescentes, deseos de explorar nuevos escenarios y probarse a si mismos en diferentes roles para ir modelando su identidad personal, un mensaje sencillo pero revelador: *"tú eres un ser humano capaz y válido al que siempre voy a querer y en el que confío"*.
- d. En el estudio *"Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos"* de RIPOLL, CARRILLO y CASTRO (2009) también se observó que al evaluar simultáneamente los efectos de la aceptación en la relación con el padre y la madre, únicamente la percepción de aceptación del padre tuvo efectos significativos entre hermanos y el ajuste psicológico en hermanos mayores. Estos investigadores de la Universidad de Los Andes esgrimen una plausible explicación relacionada con los diferentes roles que asumen tanto las madres como los padres en el funcionamiento familiar y su impacto en las diferentes etapas del desarrollo de los hijos. Aunque los cambios en las condiciones socioculturales e históricas acaecidos en las últimas décadas han comportado transformaciones en los roles tradicionales que asumen padre y madre en la familia, es frecuente encontrar que las madres adoptan en mayor medida roles de cuidado de los hijos, los cuáles representan protección y seguridad para éstos durante las etapas tempranas del desarrollo (incluyendo la preadolescencia). La búsqueda de independencia y autonomía característica de la adolescencia puede motivar un cambio en la percepción que tienen los hijos mayores del significado de dichos roles de cuidado y hacer que éstos otorguen más peso a los roles asociados con la toma de decisiones y adopción de nuevas responsabilidades, los cuáles pudieran ser más propios del papel asumido por el padre en esta etapa.

La conclusión fundamental que podemos extraer del análisis de este primer objetivo de investigación es que las variables familiares, concretamente la dimensión de socialización aceptación/implicación, efectivamente discriminan entre los alumnos de bajo rendimiento y el resto.

{ **H_{2.1}**: *Existe relación entre estilo de socialización parental y la edad de los sujetos.* }

La hipótesis _{2.1} ha quedado aceptada dado que, efectivamente, se ha identificado un tipo de relación entre el estilo parental percibido por los hijos adolescentes y la edad de éstos. Tanto la percepción de la dimensión aceptación/implicación como de la dimensión coerción/imposición se ha comprobado que disminuyen significativamente a medida que aumenta la edad.

La dimensión que más acusa la disminución es la de aceptación/implicación. Veamos qué puede estar ocurriendo tomando como referencia a hijos y padres respectivamente:

- A medida que los adolescentes van creciendo, se vuelven **hijos más críticos** con los padres. Esta realidad guarda relación con la idea de que la voz del hijo se hace fuerte y toma entidad propia en oposición a la voz de los padres. Los adolescentes consideran que sus padres están menos próximos y son menos comprensivos y, aunque admiten disponer de márgenes de actuación más holgados, simultáneamente consideran que el control sigue estando activo y presente aunque lo relativizan mucho más. Los datos que arroja el estudio en este sentido, nos remiten a la imagen clásica del adolescente como persona incomprendida que siente que sus padres no lo conocen, no lo entienden, no lo respetan. Que la percepción de aceptación/implicación y coerción/imposición flaquee durante la adolescencia, tiene un sentido evolutivo clarísimo y es que todos los chicos y chicas adolescentes pretenden aclarar quiénes son, están construyendo su identidad. Por eso lo que hacen y sienten está al servicio de demostrar que existen y que están ensayando formas de ser.
- A medida que los adolescentes van creciendo, **a los padres les cuesta más expresar reconocimiento y muestras de afecto** hacia ellos. Los ven (exteriormente) más mayores, más resolutivos y consideran que la explicitación del afecto no resulta tan necesaria. Les cuesta encontrar oportunidades para comunicar y trasladar la aceptación incondicional que sienten. La cercanía y calidez que en etapas evolutivas previas fluían de forma más espontánea y natural, llegada la adolescencia quedan parcialmente bloqueadas.
- Ambas explicaciones son, consideradas de forma integral, las dos caras de la misma moneda. Los motivos de los resultados que el estudio arroja son complementarios entre sí, de hecho, se retroalimentan. Los hijos cuestionan más a los padres a medida que crecen y éstos, consecuentemente, ven menos opciones para mostrarles cariño, reaccionan inhibiéndose. Lo mismo ocurre en sentido contrario: los padres se muestran más distantes y fríos y los hijos exteriorizan su desazón al no sentirse acogidos afianzándose en posturas y respuestas de rebeldía.

Si conectamos este resultado con la evidencia encontrada en el Objetivo anterior (O₁), podemos apreciar, con más énfasis, que la demostración de afecto parental se erige como una cualidad en el patrón de crianza de los hijos altamente relevante para su bienestar y ajuste. Por una parte, la dimensión aceptación/implicación, especialmente del padre, está implicada en el rendimiento académico y, por otra, los adolescentes a medida que crecen sienten las dos dimensiones de socialización más débiles, las reciben con menor intensidad. La hipótesis 2.1 nos comunica la visión de los adolescentes sobre el estilo relacional de sus padres, algo muy valioso si queremos incidir en la influencia parental para hacerla más eficiente.

Numerosos autores subrayan la importancia que la percepción de los hijos tiene sobre los hábitos de crianza de sus padres (IVANOVA e ISRAEL, 2006; ROA y DEL BARRIO, 2002). La información obtenida por los hijos se ha mostrado, no sólo fiable, sino también más coherente que la suministrada por sus padres. GAYLORD, KITZMANN y COLEMAN (2003) van más allá y aseveran que la información facilitada por los hijos sobre la forma de crianza de los padres posee mayor validez predictiva sobre el grado de aceptación entre sus iguales, frente a la información aportada por sus padres. Parece que existen evidencias científicas suficientes para considerar que la información ofrecida por los hijos es de mayor calidad que la ofrecida por los padres debido (BARRY, FRICK y GRAFEMAN, 2008; GONZALEX, CAUCE y MASON, 1996), fundamentalmente, a que éstos parecen estar sometidos al efecto de una mayor deseabilidad social.

Llegado este punto, podemos determinar que los resultados del presente estudio concuerdan con los hallazgos de múltiples estudios que sostienen que, a medida que los hijos crecen, perciben una disminución del apoyo e implicación de ambos padres (SPERA, 2005; SHEK, 2000) y se advierte también un menor grado de control y supervisión (PAIKOFF y BROOKS-GUNN, 1991; MUSITU y CAVA, 2001), algo perfectamente coherente con el proceso de desarrollo humano. Algunos investigadores precisan que, cuando los hijos crecen, los padres utilizan, en mayor medida, estrategias disciplinarias inductivas, basadas en el razonamiento, en la interacción verbal y en la aplicación de refuerzos, en detrimento de estrategias disciplinarias basadas en la interacción física, en la imposición o el poder (FURMAN y BUHRMESTER, 1992; MUSITU y CAVA, 2001).

La consecución de este objetivo permite entrever que los adolescentes son conscientes de que sus padres les atienden menos (les controlan menos, les reconfortan menos) y esta evidencia, lejos de usarse como argumento defensivo contra ellos considerando que sus percepciones están distorsionadas o son malintencionadas, debería alentar prácticas educativas más cuidadosas, más cálidas, en definitiva, respuestas educativas muy focalizadas en la promoción equilibrada de las dos dimensiones de socializaciones que contrarrestaran esas percepciones y sus consecuencias asociadas.

- H_{3.1}: El nivel de aceptación/implicación percibido por las chicas es superior al percibido por los chicos.*
- H_{3.2}: El nivel de coerción/imposición percibido por las chicas es superior al percibido por los chicos.*

La hipótesis 3.1 quedaría parcialmente aceptada ya que se observa que las chicas perciben con mayor intensidad la aceptación/implicación de sus madres (en el caso de los padres, la media obtenida en el grupo de las chicas es también superior a la media en el grupo de los chicos pero la diferencia no es significativa). Los análisis realizados para probar la hipótesis 3.2 han dado lugar a su rechazo ya que no existen diferencias significativas en la percepción de la coerción/imposición entre grupos de chicos y chicas.

Cuando se estudian las diferencias de las percepciones en función del género de los hijos la literatura recoge cierta controversia. Algunos estudios encuentran claras semejanzas (MUSITU y CAVA, 2001), otros sólo reportan pequeñas diferencias (DORNBUSCH, RITTER, LEIDERMAN, ROBERTS y FRALEIGH, 1987) y también los hay que logran establecer claras e importantes diferencias en función del sexo (MESTRE, SAMPER, TUR y DíEZ, 2001). En aquellos trabajos en los que aparecen diferencias relevantes, los chicos perciben a sus padres más estrictos y negligentes que las chicas. Las chicas, por el contrario, perciben a sus madres más afectuosas y menos estrictas.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio refrendan, en cualquier caso, el papel mediador del género en la percepción del estilo educativo ejercido por los padres. Se observa que las chicas son más sensibles y receptivas al afecto, cercanía e implicación de sus madres y, en contra de lo esperado, los chicos no se muestran más sensibles al control, la supervisión y el control de sus padres. La lectura que podemos hacer de estos resultados tiene que ver con los cambios que en los últimos años han conducido a que padres y madres desarrollen patrones de crianza inmersos en una educación de carácter más igualitario (LANZ *et al*, 2001). En nuestro estudio esta tendencia al equilibrio en la crianza de padres y madres en función del género de los hijos ha quedado reflejada.

El análisis de las interacciones percepción del estilo parental vs género, han resultado ser significativas en la variable aceptación/implicación de la madre en las chicas. Tanto en el caso de la percepción de aceptación/implicación del padre como en el caso de la coerción/imposición de ambos progenitores, nos damos cuenta que chicos y chicas la viven de forma similar. Debemos pensar con mayor detenimiento las razones que sustentan que los chicos sientan menos claro el afecto de sus madres.

Los resultados de los **O₂** y **O₃** de investigación permiten descubrir la estabilidad de ciertos patrones de crianza en los padres de los adolescentes:

- ~ que tanto en chicas como en chicos, a más edad, menor percepción de aceptación/implicación y coerción/imposición de madre y padre;
- ~ que las chicas reciben más y mejor el afecto y la disponibilidad de sus madres que los chicos y
- ~ que tanto chicos como chicas perciben de manera análoga el control y la supervisión ambos progenitores.

Estas evidencias deberían ser transformadas en potencialidades de intervención, es decir, este conocimiento puede calar en la práctica educativa si se utiliza estratégicamente en las acciones familiares que la institución escolar desarrolle. La transferencia de este conocimiento es factible si advertimos que pone al alcance del

profesional unas orientaciones previas acerca de la dinámica familiar altamente valiosas a la hora de enfocar la intervención.

Entendemos que los cambios que las evidencias comentadas comunican, están estrechamente ligados con las necesidades y demandas asociadas a las transiciones evolutivas de los hijos durante la adolescencia, al reajuste que ello supone en las interacciones familiares y la lógica adaptación a las coordenadas socioculturales en las que vivimos.

H_{4.1}: La relación existente entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico no es lineal, sino curvilínea; de tal forma que, niveles muy bajos y altos de control estarían vinculados con niveles bajos de rendimiento mientras que los niveles medios darían lugar a rendimiento medio/alto.

Los análisis estadísticos han conducido a la imposibilidad de comprobar esta hipótesis dado que en la muestra el rango es poco amplio ya que no todas las puntuaciones posibles de coerción/imposición están representadas. Todo parece indicar que los chicos y chicas que conforman la muestra del estudio (independientemente de su nivel de rendimiento académico) perciben bastante homogéneamente a sus padres en relación a la variable coerción/imposición.

H_{5.1}: El grado de relación entre composición familiar y rendimiento académico no es significativo.

La aceptación de esta hipótesis contiene un alto valor dado que, aunque racional y científicamente pueda parecer esperable, lo cierto es que en la realidad institucional de los centros, la pertenencia a una determinada modalidad de familia alejada del modelo mayoritario, frecuentemente se asocia (o incluso predice) niveles deficitarios de rendimiento académico.

Sobre este particular existen todavía prejuicios que abogan por la idoneidad de la familia nuclear tradicional como el escenario educativo más apropiado, algo que, como no podía ser de otro modo, contiene claras repercusiones en las dinámicas internas de los centros. El prejuicio es una apreciación de la realidad hecha primariamente a partir de una ideología y cuyo significado real no es el manifiesto o expreso sobre el objeto, sino otro, latente y oculto, cuya referencia está en el sujeto y que, por tanto, no coincide con el primero. En la esfera social y psicológica en la que nos movemos, las ideas falsas se desvanecen cuando se las confronta con la verdad a través de un largo proceso: la contribución de este estudio se suma al esfuerzo de múltiples referencias teóricas que insisten en probar que lo verdaderamente relevante en el desarrollo de los hijos es la dinámica relacional no la composición y estructura que adopte la familia.

En general, se sobreestima la influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento académico de los hijos: la investigación educativa corrobora que a medida que aumenta el nivel educativo o el estatus socioeconómico de los padres, aumenta también el rendimiento escolar de los hijos (medido a través de diversos indicadores), ahora bien, el poder explicativo de esos aspectos es sustantivo, pero

relativamente reducido ya que únicamente están explicando el 10% de la varianza. Algo similar ocurre con la consideración del tipo de familia a la que pertenece el alumno; en Europa estudios recientes revelan que la relación entre formas familiares diferentes de la nuclear y el rendimiento académico es negativa y consistente (FRANCESCONI, JENKINS y SIEDLER, 2005; BHROLCHÁIN, CHAPPELL, DIAMOND y JAMESON, 2000; CALERO, 2006).

La aceptación de la hipótesis 5.1 debería provocar la extinción de explicaciones sobre las dificultades escolares basadas en el tipo de familia del alumno al ser éstas interpretaciones sin base y que comportan un juicio de valor totalmente estéril (además de cuestionable). Sin embargo, sabemos que ésa es una pretensión compleja dado que los pensamientos actúan de forma poderosa y su modificación es costosa. Ofrecemos una alternativa para alcanzar la meta: entendemos que la evidencia expuesta debería servir como elemento de refuerzo de los anteriores resultados comentados que destacan la auténtica influencia que sí ejercen los elementos relacionales intrafamiliares (y es que la verdadera vida de la familia tiene que ver mucho con su funcionamiento y muy poco con su composición). Quizás la clave que encierre este objetivo de investigación sea la de focalizar la mirada del profesional hacia las influencias sobre las que efectivamente hay que intervenir (y que, por ende, son las que se pueden moldear –al fin y al cabo, la composición familiar es una estructura que viene dada–).

Como precisión final cabría matizar que, si bien es cierto que existe un nutrido grupo de investigaciones que afirman que los hijos de familias monoparentales tenderían supuestamente a un rendimiento inferior (ASTONE y MACLANAHAN, 1991; RASSEN, 2002), esta realidad también puede explicarse en términos funcionales. Es decir, los hijos de familias monoparentales dispondrían de un adulto de referencia menos que pudiera atenderlos y guiarlos en su desarrollo. En las investigaciones que la estructura familiar correlacionaba con el rendimiento, esta influencia ha perdido fuerza si también se medía y controlaba la variable implicación parental.

{ **O₆**: Identificar qué elementos consideran los propios alumnos que les ayudarían a mejorar sus resultados académicos. }

El último de los objetivos de investigación planteados no llevaba asociada ninguna hipótesis, dado que se trataba de un objetivo de naturaleza exploratoria. Este objetivo pretende preguntar a los propios interesados sobre las opciones de mejora de su rendimiento: está muy claro qué debe hacer un alumno para cumplir académicamente, sin embargo, ese conjunto de instrucciones habitualmente no ha sido definido contando con su participación. Les decimos qué deben hacer y cómo, pero a pesar de ser los protagonistas de la acción, no se les suele preguntar qué necesitan desde su punto de vista. Ese es precisamente el ejercicio que aquí se pretende: visibilizar la perspectiva de los propios alumnos y descubrir que, entre diversos aspectos esperables, sale a colación el papel de la familia. Los propios adolescentes de la ESO reconocen que la familia (*a través del reconocimiento, la ayuda y el apoyo en las tareas del instituto, la mejora del clima familiar y una organización de los horarios y las obligaciones más flexible*) interviene en su aprovechamiento escolar.

Repasemos los resultados obtenidos con más detalle:

- Del análisis de las alternativas ofrecidas por los alumnos, podemos inferir que, en primer lugar, **se consideran a ellos mismos como los artífices de su rendimiento** dado que las respuestas más recurrentes se refieren a factores personales del alumno: *estudiar más, atender/participar/preguntar más en clase, hacer siempre los deberes, disminuir las propias conductas disruptivas, hacer caso a las indicaciones de los padres sobre horarios y hábitos y, por último, leer más*. Habitualmente se considera a los adolescentes como ejemplos de locus de control externo, sin embargo, las opciones ofrecidas por los propios estudiantes que conforman la muestra (recordemos que se trataba de una pregunta totalmente abierta) nos permiten ver que son capaces de admitir cuáles son sus responsabilidades, pueden identificar qué tareas son precisas para alcanzar una mejora del rendimiento.
- El 2º elemento más importante tiene que ver con el **aumento de la motivación e interés por los estudios a través del reconocimiento de padres y profesores**. Se trataría de un indicador de optimización que compartiría la institución escolar y familiar (podríamos considerarlo un interesante punto de encuentro, un lugar común desde el que iniciar una relación más productiva centrada en los alumnos). Resulta revelador que los propios alumnos (con un significativo 18,75%) consideren fundamental el reconocimiento de los adultos de referencia: sentirse alentados y valorados en su faceta de estudiantes les hace sentirse más hábiles y aumentar de ese modo su implicación. Recientemente, diversos autores han extrapolado las dimensiones consideradas en los estilos parentales, para caracterizar los comportamientos de los profesores hacia los alumnos así como las condiciones generales de las instituciones educativas (HETHERINGTON, 1993). Esta aproximación nos conviene mucho ya que ha demostrado que la exigencia y la involucración de los profesores tiene efectos muy positivos en los procesos académicos de los estudiantes así como en sus trayectorias personales. Se han encontrado similitudes muy grandes con los resultados de los estudios sobre los estilos parentales y el desarrollo integral y satisfactorio de los hijos.
- Los alumnos reclaman a padres y profesores aceptación, que implica mayor grado de atención y conocimiento de sus necesidades particulares así como una exigencia y una supervisión coherentes e igualitarias que les indiquen qué reglas hay que seguir (este último aspecto estaría reflejado en la medida de optimización que reza "*mejorar el clima de clase para que exista un ambiente de trabajo*", es decir, se considera una condición contextual importante que los profesores establezcan un orden y una estructura en clase que favorezca la tarea). Que los alumnos añoren más reconocimiento parece totalmente coherente con las hipótesis 1.1 y 1.2 (ambas aceptadas) que destacan la dimensión aceptación/implicación como una influencia clave en el rendimiento.
- Los profesores deben tratar a todos los alumnos de forma equivalente, ya que ofrecer un trato diferencial en función de los resultados académicos que obtienen, lo único que hace es retroalimentar el fracaso.
- Los alumnos identifican **algunas cuestiones familiares como aspectos vinculados a su desempeño escolar**: *mejorar el clima familiar, recibir más ayuda y apoyo familiar con las tareas del instituto y disponer de más tiempo para el descanso y la diversión*. De nuevo incidimos en el hecho que se trataba

de una pregunta abierta, por tanto, estas opciones podían no haber salido si no hubieran sido contempladas por los alumnos (sin embargo, afloraron). La existencia de estas alternativas, de algún modo, viene a confirmar que los alumnos (de una forma más o menos consciente) saben que la influencia familiar efectivamente contribuye al seguimiento escolar. Desde el punto de vista del profesional, esta constatación debe entenderse como una oportunidad de intervención, en ningún caso, como la confirmación de un aspecto que excede lo escolar y que, consecuentemente, no se encuentra en su órbita de preocupación y acción. Lo primordial es aceptar que las cuestiones familiares pueden afectar y afectan al rendimiento académico y que los propios alumnos son capaces de valorar y percibir este hecho ya que realizan propuestas de mejora de su rendimiento vinculadas a la mejora del clima familiar. Así pues, se observa una consistencia entre las medidas de mejora reportadas por los propios alumnos y los resultados del estudio correlacional llevado a cabo. Tras identificar esa causa habría que crear conciencia general de que algo se puede hacer y, sólo entonces, estará preparada la institución escolar para acercarse a los padres e incidir (desde el respeto y el conocimiento) en sus dinámicas internas (aquellas que impactan en el chico o chica de forma poderosa).

Llegado este punto parece oportuno averiguar cuál es la representación social que sobre el fracaso tienen los alumnos. La representación social apunta fundamentalmente a las ideas que un grupo comparte acerca de un fenómeno concreto: esta visión difiere de las teorías científicas existentes sobre dicho aspecto, sin embargo, esa imagen es la que opera en la realidad, es el molde que engloba las actuaciones en relación al fenómeno. Mientras que la ciencia intenta construir sistemas explicativos de la realidad basados en evidencias, las representaciones sociales hunden sus raíces en el mundo de las relaciones, la subjetividad y la conciencia. La representación social está relacionada con la ubicación concreta de las personas, luego entonces, no se trata de un constructo universal, sino que es una interpretación específica que depende del lugar que se ocupa en relación al fenómeno. Vamos a entresacar algunos datos relevantes del estudio de MARCHESI y LUCENA (2003) sobre "La representación social del fracaso escolar" referidos a la opinión de los alumnos:

- * *En relación a las causas del fracaso, el alumnado suele aducir su poco esfuerzo y también se atribuye un influjo alto a los problemas familiares.*
- * *Sólo la mitad del alumnado considera que los profesores comprenden y valoran a los alumnos con problemas de aprendizaje. Los alumnos que obtienen malas notas critican la actitud del profesorado hacia ellos considerándola discriminatoria. Curiosamente las tres cuartas partes del profesorado se muestran satisfechas con su actuación hacia los alumnos con problemas de aprendizaje: piensan que los comprenden, valoran y tratan como a los demás.*
- * *Los alumnos de la ESO realizan valoraciones negativas sobre sus compañeros con problemas de aprendizaje (viéndose afectadas sus relaciones sociales).*

Hemos querido complementar el comentario del O₆ con estas aportaciones sobre la representación social que del fracaso tienen los alumnos para, de nuevo, insistir en la necesidad perentoria de dar voz a éstos y analizar sus propias visiones como vía (imprescindible) para describir la situación de una forma completa. En un abordaje comprometido del fracaso la mirada debe volverse simultáneamente a los alumnos y a sus familias como partes implicadas en el problema, pero también en la solución.

En el reconocimiento que los alumnos anhelan van incluidos aspectos como la aceptación (*"eres más que tus notas", "mi aprecio no está condicionado a tus calificaciones"*), el acompañamiento y respeto (*"lo vuelvo a explicar, lo hago de otro modo... no estás solo ante la dificultad"*) y unas expectativas de superación y adaptación (*"las malas notas, no te condenan a la marginación social"*).

Aproximarse a los alumnos para acceder a su representación de la realidad es fundamental y no sólo nos referimos a los que obtienen malos resultados; el cambio global de orientación incumbe a todos los alumnos que son, finalmente, los que dan auténtico sentido a las instituciones escolares. Debemos tener en cuenta que las y los estudiantes harán, durante la ESO, una primera síntesis personal y social, es decir, una integración para sí, de los aprendizajes que la escuela ofrece, integración que por supuesto está entrelazada con los demás procesos que viven en tanto personas inmersas en un contexto social. La finalidad de dicha síntesis dará a las y los educandos una comprensión de su sociedad y de su tiempo, así pues, están creando un marco para interpretar su entorno y, evidentemente, esa comprensión implica la construcción de significados respecto a los diversos y múltiples estímulos y relaciones con los que entran en contacto tanto en la escuela como en otros espacios socializadores. El fracaso escolar afecta a todos, incumbe a todos, también a los alumnos que obtienen buenas calificaciones dado que están conviviendo con un fenómeno cuya representación les va a moldear en alguna medida.

Estamos faltos de tolerancia entendida como el respeto y la consideración hacia las diferencias, como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo. El análisis de las actitudes de tolerancia en la adolescencia tiene especial interés puesto que, según diversas investigaciones, en esta etapa se observa un aumento de la discriminación y el prejuicio hacia los grupos que son percibidos como distintos (DÍAZ AGUADO, SEGURA, ROYO y ANDRÉS, 1996). Necesitamos escuelas que promuevan la autoestima y la empatía como fuentes de bienestar personal y elementos que estimulan la tolerancia grupal. Los chicos y chicas capaces de ponerse en el lugar del otro y de responder afectivamente cuando éste sufre y que se perciben positivamente en cuanto a personas, tienden a mostrar actitudes de mayor tolerancia a la diversidad que, por otro lado, revierten en una convivencia armónica que es el caldo del cultivo para el tan anhelado éxito educativo para TODOS.

10.- Conclusiones.

La expresión "fracaso escolar" resulta incómoda. Unos critican su uso porque, sin tener en cuenta más factores que los resultados escolares, puede presuponer una valoración negativa de la persona que no supera unos determinados objetivos académicos. Otros, entre ellos muchas administraciones europeas, prefieren hablar de "éxito escolar" para desprenderse del halo peyorativo. En otros casos, aparece el miedo a que el conocimiento público del alcance de este fenómeno siga ahuyentando a las clases medias de la enseñanza pública... El caso es que los índices de fracaso escolar sirven para medir los resultados de la planificación y organización educativa (que, actualmente, se encuentran en entredicho de forma objetiva). Renunciar a medirlos supone renunciar a conocer la realidad y, por lo tanto, a transformarla. Cerrar los ojos ante el preocupante fenómeno que nos ocupa, no contribuirá a revertir su avance y presumible cronificación.

El descubrimiento del auténtico alcance del problema debe conducir a la promoción de nuevas vías de comprensión y abordaje partiendo de las estructuras que existen; más que a una crítica estéril y poco productiva al sistema educativo tal como está planteado (que, por otra parte, es francamente mejorable dado que sus bases están ancladas en una lógica industrial totalmente anacrónica, vivimos en el siglo XXI excepto cuando entramos en la escuela que retornamos al modelo del siglo XIX).

Este estudio pretendía correlacionar el rendimiento académico de los alumnos de secundaria y el estilo de socialización parental partiendo de la idea previa que el clima intrafamiliar es un factor que incide en el aprovechamiento académico de manera decisiva pero cuya influencia no se ha acotado suficientemente como tampoco lo ha sido su potencial correctivo. Este apartado intenta recoger a través de las conclusiones, la síntesis de los rasgos más destacables y significativos de los análisis y reflexiones parciales desarrollados a lo largo del trabajo:

- La aproximación a los estilos parentales en un planteamiento teórico que permite caracterizar el modelo de crianza y comportamiento de los padres desde la perspectiva de los hijos (que son sobre los que impactan sus estímulos educativos). En el epicentro de este estudio están los adolescentes y se accede a sus atribuciones por un doble motivo: ellos experimentan y comunican la dificultad (fracaso escolar) y sobre ellos hay que actuar aunque de forma indirecta mediante la acción combinada de padres y profesores en un sentido concreto.
- Se debe alentar a los padres a explotar su capacidad afectiva con los hijos adolescentes ya que favorecer la expresión de la dimensión aceptación/implicación efectivamente repercute en una mejor consecución de los objetivos escolares.
- Los estilos de socialización autorizativo e indulgente contienen las pautas educativas más idóneas en el proceso de facilitación del logro académico. Son precisamente esos estilos los más beneficiosos para alentar el rendimiento porque en su definición la dimensión aceptación/implicación es elevada.

- Los profesores y los padres deben tener presente que los adolescentes siguen necesitando guías que les marquen el camino a seguir: esto incluye respuestas de reconocimiento y aceptación así como respuestas de contención y limitación cuando la ocasión lo requiere. La promoción de la autonomía, incluso en los adolescentes de 15 y 16 años, no está reñida con el ofrecimiento de unas pautas razonables y firmes ya que, en esencia, dichas directrices precisamente les están ayudando a tomar sus propias decisiones desde una base de seguridad y prosocialidad.

- Por fin se descubre para la familia un camino de ayuda a sus hijos en lo relativo a lo escolar que no está centrado en su propio capital cultural: es decir, que no tiene que ver con sus propios conocimientos disciplinares, con las rutinas de trabajo intelectual o con los hábitos de estudio exclusivamente (que, en función de sus propias historias biográficas, pueden no tener incorporados). Los padres tienen a su alcance posibilidades efectivas de influencia en el desarrollo académico de sus hijos trascendiendo la ayuda específica que les puedan aportar en el desempeño específico de las tareas. Nos referimos aquí a la creación de un clima relacional en la familia que favorezca el aprovechamiento académico.
 - Los padres pueden:
 - *Seguir siendo sensibles y observadores con los hijos adolescentes para captar e intuir sus necesidades y no dejarse llevar por las apariencias que comportan cambios en la forma de vestir, hablar o comportarse.*
 - *Traducir sus estados de hipersensibilidad o críticas demoledoras como conatos de autoafirmación (porque lo son) y no como ataques directos a su función parental. Los adolescentes (todavía) no han forjado un discurso compacto que refleje coincidencia entre lo que piensan, sienten y dicen o hacen.*
 - *Devolverles constantemente una imagen de si mismos basada en lo positivo y en la esperanza: los padres que proyectan la certeza de que los cambios son posibles, están colaborando a que éstos tengan lugar. A los adolescentes les sienta muy bien que sus padres crean en ellos y respeten sus tiempos.*
 - *Explicitando afecto, hay que desterrar la idea: “ellos ya saben que les queremos”. Es bueno recordarlo: compartir tiempo y actividades, preguntarles cómo están, interesarse por su opinión, aceptar su colaboración espontánea, abrazar, besar... La adolescencia necesita padres, hay que continuar ejerciendo una parentalidad responsable.*
 - *Utilizar el humor y la ironía para desdramatizar ciertas cuestiones e introducir el optimismo y la alegría en la vida cotidiana: la risa es contagiosa, crea complicidad, fortalece del sentimiento de pertenencia a un grupo... Un ambiente restrictivo de carácter permanente como posible vía para hacer reaccionar al hijo y promover su competencia, no conduce a expresiones positivas y pierde sentido porque hunde al adolescente, no lo empodera.*
 - *Huir de las comparaciones (que nunca sirven de acicate), fijar unas expectativas académicas realistas o asumir la diversidad de ritmos de*

aprendizaje y evolución que existen, son también elementos a tener en cuenta. Las calificaciones escolares indican que el contexto educativo formal es un escenario competitivo que hace sentir a algunos jóvenes frustrados: si la respuesta familiar se circunscribe exclusivamente al disgusto y el enfado se consigue alimentar su desazón y se bloquea la resolución. Si ser más lento, estar menos motivado, mantener la concentración o tener menos iniciativa en los estudios resulta negativo en el aula, los padres pueden contrarrestar esa vivencia en el hogar a través de la aceptación natural.

– Los padres ante los malos resultados académicos de sus hijos pueden:

- *Mostrar apoyo incondicional independientemente de los resultados escolares, considerando al hijo una persona que va más allá de sus notas, aceptándolo en su globalidad de forma equilibrada: “te quiero a ti, no a tus éxitos”. El adolescente que no obtiene éxito y aceptación escolar, necesita mucho que sus padres lo quieran auténticamente: así le demuestran que dispone de otras aptitudes y virtudes y que su soporte es sólido e incondicional. Esta es la base de seguridad y confianza que los alumnos precisan para superar las barreras y obstáculos de su proceso: retirar el afecto, cuestionar, dejar por imposible, mostrar apatía constante, ignorar... son formas de abandono y despreocupación que retroalimentan la construcción del fracaso.*
- *Aceptar que al hijo no le agrada la situación y se encuentra desmoralizado aunque pueda no explicitarlo: a los jóvenes les preocupa suspender. A nadie le gusta no alcanzar las metas, ya que esa constatación compromete nuestro bienestar y desencadena una serie de reacciones negativas de las que querríamos deshacernos: sentimiento de culpabilidad, de incapacidad, de incompreensión... Las conductas rebeldes, los desafíos, las provocaciones que pudieran aparecer sólo pueden combatidas eficazmente desde la comprensión de su origen y la contención afectiva y conductual a través de los límites.*
- *Celebrar los pequeños logros que puedan conseguir reconociendo que detrás de esas consecuciones hay esfuerzo y perseverancia y que el camino del cambio es costoso. La autoestima adolescente es frágil y triunfar en lo académico tiene repercusiones en lo personal y lo social: ir al instituto no siempre equivale a estar bien en él.*
- *Comunicar a los hijos que como padre también se está dispuesto a implicarse en la reconversión de la tendencia negativa: esto es algo fundamental que ayudará a los hijos a darse cuenta que mejorar las notas es una preocupación familiar, que no están solos, que sus padres se comprometen. Precisamente en este punto estaría la conexión con los aspectos que se detallan a partir de ahora: si los padres se implican en la situación se acercarán a la escuela desde una postura receptiva.*
- *A la hora de aplicar las consideraciones realizadas hasta el momento deben considerarse dos implicaciones: por un lado, se deben adaptar a la particularidad de cada familia y, por otro, debe entenderse que la acción beneficiosa que ejercerán sobre el rendimiento es beneficiosa y a largo plazo. No se trata de estrategias de efecto inmediato, son orientaciones relacionales que conducirán a los adolescentes a vivir los estudios desde un prisma positivo.*

- Los centros educativos tienen al alcance de su mano la posibilidad de incidir positivamente en el desarrollo de las virtudes parentales que, consecuentemente revertirán en el rendimiento académico, si finalmente apuestan por explotar las oportunidades de contacto que tienen (normativamente ya definidas) con los padres de los alumnos. Ahora bien, distinguiéndolas con una visión apreciativa, sistémica, más de ayuda y menos de crítica implícita por lo que podían haber hecho y no hicieron.
- Los profesores acometen múltiples tareas en la dinámica institucional cotidiana (cuestiones didácticas, organizativas, referidas a la tutoría...): la propuesta de colaborar con las familias desde un plano más simétrico y optimista, puede aparecer como un añadido extra que, sin embargo, no lo es dado que las funciones de tutoría hablan explícitamente de la necesidad de hacer un trabajo conjunto y sincronizado con las familias. Existe un margen precioso de influencia positiva que no se está abordando y utilizando.
- Las medidas de atención a la diversidad que se despliegan en los centros focalizan su atención casi exclusivamente en el aspecto intelectual (grupos reducidos, repetición de curso, adaptaciones curriculares, etc), descuidando claramente el abordaje de otras posibles causas del rendimiento deficitario. Bajo la dimensión psicoemocional (iguales, familia, etc.) encontraríamos múltiples elementos a trabajar sobre los que apenas se incide, aunque sí están identificados de manera superficial: motivación, hábitos y rutinas, autoestima, etc.
- Los centros todavía no han acabado de digerir el cambio de papel educativo que les planteó la ESO hace ya más de 20 años: se trataba de un cambio radical ya que la escuela secundaria dejó de ser un bachillerato transmisor de un paquete de cultura y pasó a ser un agente de socialización, estimulador de procesos de transición a la vida adulta (lo que remarca su papel de institución acogedora, cálida y sensible). Los institutos debían acercarse más al modelo de institución representado por las escuelas de primaria, sin embargo, esa reconversión no está en absoluto afianzada: continúan estando presididas por el academicismo y la distancia emocional (como supuesta herramienta de control y administración de disciplina). Los centros atienden a todos los chicos de 12-16 años y también a toda la adolescencia que les acompaña inseparablemente: hacernos cargo de este hecho y, simultáneamente, sopesar los actuales niveles de fracaso escolar, deberían provocar en el sistema respuestas educativas que superaran las dicotomías (peligrosas ya que ahondan las diferencias) y crearan sistemas únicos más versátiles y estratégicos que promuevan la convivencia de diversos ritmos de aprendizaje en un clima de auténtica cooperación.

Deberíamos prestar mucha más atención a los adolescentes y ocuparnos con más ahínco de ellos siempre (también cuando plantean dificultades y no se ajustan a lo previsible o deseable desde nuestro punto de vista de adultos). Recordemos que el adolescente pasa muchísimo tiempo en territorios formales (preferentemente la escuela), pero que prioritariamente es abordable desde maneras no rígidas. La relación con los adolescentes nos puede deparar sorpresas y alegrías si confiamos en ellos de manera generosa: la escuela, la familia y ambas en sintonía lograrán sacar lo mejor de los adolescentes partiendo de la flexibilidad y la proximidad.

11.- *Propuestas de intervención.*

Para guardar coherencia con las pretensiones y características del estudio, las siguientes propuestas de intervención se inscriben en el marco de los centros de secundaria. Se trata de orientaciones, más que estrategias o acciones concretas, que los centros podrían irradiar para completar los esfuerzos que se hacen para combatir el fracaso.

Entendemos que los resultados que se desprenden del estudio pueden iluminar las intervenciones de los profesionales de secundaria en una determinada línea: no se trata de crear nada especial, de inventar nuevas estructuras inviables teniendo en cuenta la actual coyuntura socioeconómica de profunda crisis. La idea es recrear los espacios actuales ofreciendo unos mensajes implícitos renovados. Seguimos estando convencidos que los profesionales de secundaria son profundamente competentes y en su mano tienen la posibilidad de influir positivamente en alumnos y familias (más que lo que, a priori, piensan); ahora bien, es preciso reconsiderar el enfoque de atención personal y familiar que se ha cristalizado para evolucionar hacia una nueva mirada.

Muchas reflexiones en los capítulos previos ya han sido traducidas a posibles aplicaciones prácticas, no obstante, a continuación se detallan algunos aspectos adicionales:

- » La escuela no debería sistemáticamente dividir entre buenos y malos estudiantes porque esa categorización no es invisible para los alumnos y a ninguno favorece. Generar un clima institucional que no clasifique por el rendimiento sino que trate a personas (no alumnos) sería una medida pedagógica a considerar, discutir, concretar y experimentar. Las estructuras institucionales actuales (organigrama, horarios, infraestructura...) no son excusa en la consecución del proceso de transición de mentalidad que alentamos: se trata de que el colectivo profesional ahonde en los significados que subyacen a las actuales medidas de atención a la diversidad para dar lugar a nuevos planteamientos centrados en evidencias y no en ocurrencias, costumbres, prejuicios, etc.
- » Partiendo del reconocimiento de la influencia de la familia en el rendimiento, proponemos una escuela que recoja esa lección y se transforme en un contexto de desarrollo en el que prime la aceptación incondicional. Apostamos por centros que indaguen y exploten para cada alumno sus potencialidades, que celebren el margen de mejora que cualquier persona tiene como vía para promover el crecimiento. Las trayectorias de fracaso son procesos que se pueden revertir, ahora bien, si los profesionales no confían en que esa mejora sea factible, no actuarán para alcanzarla y, lógicamente, no se materializará.
- » El estudio rebate de pleno derecho de las más asentadas justificaciones sobre el fracaso escolar incrustadas en el discurso institucional de los centros: cuestiones referidas a la composición familiar y cuestiones sobre la competencia intelectual. Ambas son variables contempladas en el estudio: la 1ª no correlaciona con el rendimiento (por tanto, no incide en él) y la 2ª no explica por sí sola la enorme variabilidad de resultados en la ESO. De esta manera, se ponen de manifiesto dos aspectos claramente relevantes en la

elaboración de fórmulas de intervención: si combatimos el fracaso con medidas que no están acorde con la génesis del problema, difícilmente se podrán obtener resultados satisfactorios.

- » Los profesores deberían potenciar el encuentro fluido con los padres: entablando una relación cordial y continua el profesional podrá conocer la realidad de la familia y ofrecer recomendaciones más adaptadas a la particularidad del caso. Por otra parte, cabe tener en cuenta que es importante potenciar el desarrollo de la dimensión de socialización parental aceptación/implicación: ésta puede concretarse en acciones reales que pueden servir a los padres como incipientes pistas del cambio de dinámica a su alcance (no se trata únicamente de transmitirles una abstracción, al contrario, se trata de hacerlos más competentes en esa dimensión parental desde la vida cotidiana).
 - *La aceptación/implicación de los padres (especialmente del padre) incide positivamente en el rendimiento académico de los hijos.*
 - *Los adolescentes a medida que van creciendo sienten que la aceptación/implicación y la coerción/imposición que sus padres ejercen sobre ellos pierde fuerza (aunque siguen necesitando percibir ambos estímulos, requieren afecto y estructura para avanzar).*
 - *Los chicos notan menos la aceptación/implicación de sus padres (especialmente de la madre).*

- » Los tutores en su contacto privilegiado con las familias y en el desarrollo de sus funciones educativas podrían reflexionar acerca de algunas ideas valiosas e incorporarlas en su estilo de interacción:
 - *Los adolescentes apremian a los padres en su compromiso para cuidarlos y quererlos y esta es una tarea sinuosa y cargada de responsabilidad ante la que los profesionales de la educación pueden ofrecer un acompañamiento.*
 - *Los adolescentes para crecer y desarrollar todo su potencial necesitan estabilidad y afecto dado que su desarrollo transcurre por fases de excitación e inestabilidad que demandan una seguridad emocional fundamental arraigada en la familia.*
 - *Alentar la aceptación/implicación en las relaciones con los adolescentes implica: favorecer la expresión de sentimientos, generar comprensión y estima, estar disponibles para compartir tiempo y actividades con ellos demostrando interés, animarles en sus retos, fijar un sistema normativo coherente pero flexible que genere autocontrol y autonomía progresiva, ayudarles en sus dificultades sin reproches... El afecto es la base del desarrollo de las personas, todo lo que aprendemos nos llega mucho mejor desde ese canal porque, a través de las relaciones que entablamos con personas significativas, nos sentimos seguros y capaces.*
 - *Evitar los juicios es condición fundamental para entablar vínculos relacionales sólidos: los profesionales de la educación deben abstenerse de enjuiciar a los alumnos y a sus padres porque esa actitud bloquea la colaboración y denota una creencia insostenible (yo poseo la verdad, la razón). La tendencia a juzgar decisiones, comportamientos, aciertos y errores ajenos va pareja a la compulsión por etiquetar todo lo que percibimos a través de nuestros sentidos. Los juicios dan lugar a prejuicios (como suposiciones subjetivas que damos por ciertas e inamovibles) que nos van distanciando de las personas: primero a nivel mental y después emocional. Cuando juzgamos ponemos de manifiesto que no contamos con toda la información necesaria para realizar una*

interpretación más objetiva y constructiva y, en sentido estricto, la realidad no es buena ni mala: es neutra (de ahí la necesidad de quitarnos el velo quitarnos el velo para acceder a la realidad desde una posición más abierta, más optimista, más conciliadora).

- *La familia y también la escuela son organizaciones sociales que funcionan como un sistema: tienen su orden interno y todos los elementos que las conforman están conectado entre sí. Esta interpretación sistémica de las relaciones puede ser útil a la hora de entender que el aprovechamiento escolar del alumno no sólo depende de él, también depende de otros factores que le rodean a los que se puede acceder.*
- *Resulta fundamental CONOCER al alumno al que cada día vemos, personalizar a los alumnos es un requisito esencial para poder descubrir hasta dónde pueden llegar y qué asideros necesitan para lograrlo: no es lo mismo valorar qué necesita un alumno que decidir qué medida del catálogo existente vamos a aplicar en su caso. En ese reto, contar con los padres es una alianza estratégica muy poderosa ya que conocen a los adolescentes en su rol de hijos y disponen de información valiosa.*

Lo expuesto hasta el momento en relación a lo que se podría hacer, resulta bastante conocido por la comunidad científica y académica, sin embargo, no ha calado suficientemente en el discurso y, desde luego muy poco, en la práctica institucional (especialmente de los centros de secundaria). Si bien la producción científica se ha preocupado considerablemente de dirigir y conectar la investigación con las necesidades reales de los centros educativos, las evidencias encontradas no han revertido en la práctica relacional y didáctica de las aulas.

Las propuestas presentadas, que procuran ser factibles e inspirar nuevas experiencias lideradas por unos profesores comprometidos con la reducción del fracaso, resultarán innovadoras en la medida que se apliquen, valoren, adapten y lleguen a formar parte del ideario de actuación cotidiano de los profesionales de la educación. Cabría pensar algunos mecanismos para comunicar y convencer al profesorado de las potencialidades de este nuevo enfoque:

- *las dos primeras propuestas competen a la administración educativa ya que tienen que ver con la formación del profesorado;*
- *las dos segundas pivotan en el centro y, la última,*
- *estaría a caballo entre ambos niveles institucionales al ser una acción que podría articularse como eje de conexión transversal que conectara todas las medidas de forma coherente.*

01. Incorporar a la formación permanente del profesorado experiencias que trasladen las propuestas derivadas de la investigación reciente integrando en los procesos de reciclaje presentación de resultados y pruebas piloto supervisadas en las que se probaran las nuevas estrategias. Nos referimos a propuestas formativas no centradas en fórmulas expositivas y unidireccionales, sino basadas en formatos más participativos que sirvieran para llevar a las aulas las pautas científicas (una vez delimitadas y concretadas convenientemente).

02. Incluir en la oferta de cursos de formación permanente del profesorado iniciativas de introducción a la perspectiva sistémica de intervención familiar. La intervención en la familia, desde la familia, partiendo de ella y

contando con ella, no se reduce, no se extingue en los escenarios clínico-terapéuticos. También se pueden concebir y diseñar acciones inspiradas en la Teoría Familiar Sistémica en contextos educativos: no serán intervenciones terapéuticas, sino de orientación, de reformulación de posturas, de redefinición de dinámicas, de afrontamiento, de prevención secundaria, en definitiva, intervenciones centradas en cuestiones generales que afectan al funcionamiento familiar en un sentido concreto y moderado. Desde esta perspectiva teórica, la familia es un sistema aliado, un contexto relacional de altísimo calado en la vida de los jóvenes en el que cabe buscar razones y también alentar soluciones internas. Cuando existen dificultades académicas del hijo o la hija, la familia, frecuentemente, se siente interpelada, cuestionada por la escuela. En este plano comunicativo, la colaboración resulta un reto difícil de alcanzar, por eso hay que abrir nuevas vías de contacto más positivas para aprovechar el potencial de la familia. Los resultados del presente estudio visualizan la relación entre prácticas educativas parentales y el éxito académico, por tanto, confirman nuevas posibilidades de intervención basadas en el poder que tiene la familia para regular, conducir y guiar a sus miembros en una lógica de autorregulación, equilibrio y adaptación social constante.

Desde la perspectiva sistémica, la familia es considerada como un subsistema dentro del marco social en el que está inmersa y se desarrolla, por tanto, es necesaria su adaptación al entorno para que crezca y evolucione. Dicha adaptación de los individuos y del sistema familiar en su totalidad a la sociedad, constituye un síntoma de salud del grupo en cuestión. De esta idea se deriva que la falta de adaptación a la realidad, el mantenimiento de roles, valores o pautas obsoletas provenientes mayoritariamente de las familias de origen son, en muchos casos, causa de conflictos y disfunciones familiares.

La intervención sistémica, tanto si se realiza con la totalidad del sistema familiar como si se interviene directamente sobre un solo miembro de la estructura (en nuestro caso, sería preferentemente con el alumno o alumna), no toma como punto de partida una posible patología del individuo, sino que plantea que las características de la organización familiar en la que el individuo está inmersa, son las que fundamentan el motivo de la acción educativa específica. Esta idea es clave: desde la visión sistémica las "malas notas" no son culpa del alumno, o al menos, no sólo culpa suya: se concibe la dificultad como el síntoma que comunica al exterior unas interacciones relacionales internas mal trabadas en la familia o también en el propio centro. Ciñéndonos a esta explicación, la solución de la dificultad no sólo depende del alumno: por tanto, **todos forman parte del problema y, desde luego, también de la solución.**

Existe en este modelo de intervención un claro interés terapéutico por las interacciones que se producen dentro del sistema familiar. De aquí se deriva una de las características que distinguen a la Terapia Familiar Sistémica de otro tipo de terapias familiares. En teorías de tipo cognitivo, por ejemplo, la presencia en la intervención del resto de miembros del

sistema familiar sólo sirve como apoyo al tratamiento del que presenta la dificultad o problema. Es, por tanto, un elemento fundamental de la intervención basada en la Terapia Familiar Sistémica, que la acción no se limite a hacer un abordaje individual en presencia de otros miembros de la familia.

Si consideramos que las características y estados personales son, en gran medida resultado de lo que rodea a cada individuo, la perspectiva sistémica se encontraría en una línea de intervención correcta. Así, la utilización de los elementos externos ligados al miembro de la familia que se ha considerado síntoma (el que comunica el malestar o el funcionamiento disfuncional del grupo) no como meros generadores de información, sino como verdaderos agentes y sujetos de cambio, proporciona una intervención más completa y globalizada.

Otro punto importante de interés es la interacción familiar como fuente de información, y como forma de comunicación. Las acciones que realiza cada miembro de la estructura familiar, no son meros comportamientos individualistas, sino que configuran, en muchos casos, los elementos de una comunicación no verbal insustituible por los tipos verbales de intercambio de información. De este modo, los mecanismos de interacción familiar definen y aportan vías de descubrimiento de las verdaderas informaciones y comunicaciones que se intercambian las personas pertenecientes a un mismo grupo familiar.

Por todo lo expuesto se puede concluir que la Terapia Familiar Sistémica persigue como objetivo último llegar a formular una hipótesis que dé forma, de manera globalizada, al problema de la familia. Dicha hipótesis debe conectar la conducta de cada miembro con la de todos los demás y, por tanto, las actividades que se desarrollen dentro de la intervención familiar se centrarán, entonces, en intentar introducir un cambio significativo en los mecanismos de interacción familiar, en el conjunto del sistema de familia y por ende, en la persona que desencadena la necesidad de intervención.

03. Establecer en la dedicación horaria de los tutores encuentros periódicos de carácter trimestral con los padres de su grupo de alumnos⁶. Se trata de promover un contacto fluido y abandonar el sistema actual según el cual la convocatoria del tutor sólo indica a los padres presumibles malas noticias y el advenimiento de problemas. Bajo este sistema los tutores probablemente tendrían que generar propuestas para dotar de contenido a esos encuentros no basados en lo negativo, de forma que la confianza entre adultos referentes fuera afianzándose y el conocimiento mutuo aumentara.

⁶ Esta propuesta formulada resulta coherente con los principios de la acción tutorial y orientación recogidos en el Artículo 15 del CAPÍTULO 5 del *Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. La posibilidad de fijar unos encuentros periódicos viene a reforzar, explotar y concretar la estrategia planteada en el propio texto normativo: "15.1 L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, el seguiment del seu procés d'aprenentatge i orientació escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconseguixin un major i millor creixement personal i integració social. Aixà mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i en la implicació de l'alumnat i les seves famílies en la dinàmica del centre".

Para hacer de la relación familia-escuela algo grato y provechoso para ambas partes, es absolutamente necesario que profesor y padre/madre se conviertan en colaboradores antes de las situaciones de crisis, cuando el encuentro se puede realizar en torno al reconocimiento de logros y experiencias positivas y en un clima de distensión. De forma es más probable que ambos se perciban en el mismo lado, trabajando en conjunto y no en oposición.

Habitualmente los centros se quejan de la mínima participación de los padres en la vida del centro así como de la escasa colaboración que obtienen de éstos (de hecho, lo que suele ocurrir con bastante asiduidad es la expresión contraria, los padres critican –y no siempre constructivamente– las decisiones o medidas del centro). En la comunicación que se entabla entre ambos agentes imprescindibles en el proceso educativo del adolescente hay distorsiones, interfieren prejuicios y aparece la falta de sensibilidad y empatía que obstaculizan la comprensión y el acuerdo que estimulan la evolución y el avance en el tratamiento de la dificultad. Las concreciones aplicativas derivadas de este estudio pretenden ofrecer un marco relacional con las familias que pivota en unas renovadas reglas del juego. Se primaría el cuidado, el respeto y el tratamiento del problema de forma global (desterrando acusaciones individuales: el alumno “no” lo hace bien, no funciona, no responde). En resumen, se crearía una nueva forma orientar a las familias basada en la mirada apreciativa (qué se puede hacer, qué alternativas podemos probar, cómo podemos construir una alianza que revierta en lo realmente importante → el bienestar del alumno o alumna y su consecuente aumento de competencia académica).

04. Dotar de currículum al PAT (Pla d'Acció Tutorial) para articular una propuesta pedagógica estable y reflexionada sobre educación emocional. En la ESO los grupos disponen de una hora semanal de Tutoría; este espacio es utilizado de forma dispar según el centro y el tutor. En ocasiones sirve para hacer deberes pendientes, o para reforzar técnicas de estudio (que descontextualizadas de la materia carecen de sentido), o para hablar de cómo ha ido la semana, o se sigue algún tipo de programación que el tutor o un grupo de tutores junto el psicopedagogo han configurado... El PAT debería describir las finalidades de la acción tutorial así como las actividades a implementar para alcanzarlas, todo ello, adaptado a las características del centro y delimitando objetivos referidos a alumnos, a profesores y a familias.

Estamos ante una herramienta organizativa y didáctica infrautilizada que podría revitalizarse. El desarrollo del PAT no se percibe como un indicador de calidad educativa y, debido a ello, las unidades de tutoría están pobremente definidas y consensuadas y los tutores asumen esa obligación de forma más bien rutinaria y sin excesivo interés. Proponemos reconvertir el PAT, contando con la participación activa de los tutores, para dotarlo de una consistencia y orientación más claras. La hora de tutoría está devaluada y no satisface ni a tutores (están inseguros y poco motivados) ni a alumnos (las actividades no les atraen, no ven la funcionalidad del espacio, etc.).

La reforma del PAT podría ser la razón práctica que reuniera a los tutores entorno a un planteamiento de trabajo colaborativo que sirviera para concretar la filosofía del centro en cuestiones tan relevantes como el trato al alumno, su orientación, seguimiento y promoción de la autonomía y el criterio. En esas cuestiones nucleares, la relación con las familias resulta ser un pilar ineludible que, por extensión, también acabaría apareciendo en el PAT.

Insistimos en la importancia de que sean los propios tutores los protagonistas del cambio ya que el valor de las propuestas propias supera (con creces) el que se puede desprender de las prescripciones externas. Los tutores pueden explotar sus propias potencialidades para generar respuestas adaptadas a las necesidades de sus alumnos.

Avanzamos la educación emocional como tema central del PAT a modo de punto de partida ya que se trata de una respuesta educativa centrada en las necesidades sociales y psicoevolutivas de los adolescentes no atendidas en las materias académicas. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas que incidan en el desarrollo de competencias emocionales tales como la conciencia, la regulación, la autogestión, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar. Se trataría de estimular la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples donde todos los alumnos pueden sentirse cómodos y destacar en algo.

Las investigaciones sobre el componente denominado bienestar subjetivo (lo diferenciamos del objetivo que tiene que ver con lo material) han introducido un constructo de notable incidencia social: las personas lo buscan incesantemente, todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen ese bienestar en la etapa adolescente ocupan un lugar destacado las relaciones familiares. Constatamos pues que la educación emocional puede ser un excelente nexo de unión entre centros y familias a través del trabajo tutorial con los alumnos.

En un PAT que alienta la educación emocional encontramos una oportunidad para introducir la nueva mirada que este estudio pretende identificar y promover: ver al alumno y sus circunstancias de forma más holística contando con la influencia de la familia tanto para entender qué sucede como para propiciar soluciones más completas.

05. Configurar equipos sectoriales de profesionales especialistas en terapia sistémica (preferentemente pedagogos o educadores sociales) que supervisarán la acción de los tutores. Serían profesionales externos a la institución que podrían guiar y supervisar los planes de atención familiar. La metodología de supervisión externa de casos es algo habitual en ciertos sectores profesionales (la desprotección infantil, la salud mental, etc.) y se ha demostrado su validez a la hora de acompañar a grupos de profesionales que buscan profundizar el alcance de su labor. Los equipos directivos deberían despejar tiempos institucionales para organizar

momentos de análisis y reflexión grupal de los tutores en torno a la tarea de mejorar la relación con las familias puesto que el papel de la supervisión no es dictaminar qué hacer y cuándo, sino ofrecer marcos de actuación, matizar posturas y optimizar acciones que los protagonistas deben construir. Estos profesionales externos desarrollarían una asistencia técnica para mejorar la calidad del centro concretamente en los aspectos vinculados al acercamiento con los padres.

Las funciones tradicionales de la supervisión han sido controlar, asesorar y evaluar: en esta posible experiencia piloto que planteamos, se primarían las dos últimas funciones ya que se trata de sensibilizar y acompañar a los tutores en la instauración de un proceso de innovación cuya implementación debería surgir del propio convencimiento de la institución escolar y construirse en base a los rasgos peculiares del centro (quizás una Escuela de Padres pueda ser una opción idónea en el centro A y resultar poco operativa en los centros B y C). La viabilidad del sistema planteado tiene que ver con la inquietud por mejorar que los docentes puedan tener, no se trataría de una imposición⁷.

⁷ Desde el año 2006 el Departament d'Ensenyament) promueve el "*Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics*" que tiene como finalidad incrementar los resultados educativos (la reducción del fracaso está en el punto de mira), mejorar la cohesión social y prevenir el abandono prematuro a través del impulso de la equidad, la excelencia, la autonomía y la mejora de la calidad y la inclusión (*Decret 132/2011, de 29 de maig, pel qual es regulen els plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics*). La elaboración y aplicación de los planes estratégicos corresponden al propio centro que tiene la potestad de arbitrar acciones concretas adaptadas su propia idiosincrasia: pensamos que la medida presentada podría formar parte de esta iniciativa. El seguimiento, asesoría y dotación de recursos adicionales corresponden al Departament. Las dos partes concretan su compromiso en un acuerdo a medio plazo y hacen un seguimiento de su despliegue que incluye una rendición de cuentas al final de cada curso (el plan tiene vigencia cuatrianual).

12.- Limitaciones y perspectivas de futuras investigaciones.

Si bien cuestiones como haber valorado por separado los estilos de socialización de madre y padre, haber controlado la variable inteligencia o haber transferido las evidencias que el trabajo de campo dejó en orientaciones para la práctica de la intervención profesional en secundaria son rasgos innovadores que distinguen este trabajo, ha llegado el momento de realizar una revisión crítica. Finalmente, nos disponemos a señalar algunas de las limitaciones de este trabajo así como a trazar posibles líneas de continuación (se exponen de forma conjunta dado que, como no podía ser de otro modo, la solución de las limitaciones se encuentra en otros planteamientos de investigación que se podrían desarrollar):

- ~ Una limitación está relacionada con el uso de una única fuente para la evaluación de la crianza de los padres. Aunque, los hijos son informantes válidos y fiables, las conclusiones de estos resultados sólo pueden sostenerse desde la perspectiva de los hijos y de sus percepciones. La consideración de otras fuentes informantes como la de los padres o la procedente de fuentes externas (profesores, hermanos, etc.) permitirían un análisis de la crianza más completo.
- ~ El rango de edad de los sujetos estudiados no ha permitido el estudio de la percepción del estilo parental y su repercusión en el rendimiento académico más allá de la adolescencia: podría ser interesante investigar las correlaciones planteadas teniendo en cuenta a niños de Educación Primaria o incluso de Educación Secundaria Post-obligatoria (así podría valorarse el papel de las características madurativas).
- ~ La metodología aplicada es no-experimental (se observan los fenómenos tal y como se dan en el contexto natural para después analizarlos), lo que no permite descartar categóricamente el efecto de terceras variables. Futuros estudios con diseños al menos cuasi-experimentales ayudarían a calibrar mejor las relaciones entre los estilos y su incidencia en el rendimiento. Sin embargo, estos diseños con mayor garantía de validez interna (cuasi-experimentales y experimentales) son muy escasos en estos estudios dado que cuentan con inconvenientes intrínsecos como la validez externa y otros meramente logísticos como el elevadísimo costo, la mortalidad de la muestra y que el número de variables siempre es más limitado.
- ~ Cabría la posibilidad de realizar estudios sobre la relación entre los aspectos contemplados en esta investigación ampliando el número de variables que describen del contexto familiar (por ejemplo, la intensidad de conflictos en la relación de pareja de los padres, eventos estresantes en la familia, la calidad de las relaciones fraternales, etc.) que pueden afectar la manera como el sistema familiar influye en el desarrollo de los hijos.
- ~ Aunque los datos proceden de una muestra suficiente, ésta se circunscribe exclusivamente a la población de un centro de secundaria público de la Comunidad Autónoma de Cataluña; resultaría interesante ampliar la muestra estudiando instituciones educativas contextualizadas en otros entornos socioculturales. Así se podría analizar si se dan o no el mismo tipo de relaciones entre las variables estudiadas y si los factores de mejora especificados por los alumnos coinciden o difieren con los encontrados en este estudio.

- ~ Aceptamos como limitación impuesta por la actual situación socioeconómica la dificultad de implementación de las propuestas de acción planteadas (al menos, en sentido absoluto). Las propuestas podrían no comportar un gasto asociado, sin embargo, las condiciones de la enseñanza pública se van a complicar tanto que las innovaciones van a pasar a segundo plano (como siempre ocurre en los periodos de recesión). Las condiciones organizativas derivadas de las circunstancias económicas restrictivas que vivimos, no resultan ser las más óptimas para promover cambios (por muy necesarios que sean).
 - o La educación pasa por un trance paradójico: las iniciativas de mejora se congelan a la vez que son muy oportunas dado que los recortes van a suponer una merma de la calidad de la enseñanza que a nadie se le escapa. Las bajas de los profesores no se cubrirán hasta pasadas dos semanas, se aumentan los ratios (en secundaria de 30 a 36 alumnos por clase), los profesores impartirán más horas de clase quedando reducido su margen para otras obligaciones docentes... Este no es el mejor escenario para reducir el acuciante problema del fracaso escolar.

- ~ Otros estudios podrían retomar y ampliar el interés por profundizar en la perspectiva que los adolescentes tienen: consideramos que sería muy valioso y útil analizar con detenimiento las consecuencias que la representación social del fracaso tienen los propios alumnos ya que, muy probablemente, ahí encontremos más claves ocultas para enfrentar el problema. Los alumnos tienen vivencias acumuladas a lo largo de su trayecto de vida que forman parte de la construcción del mundo que hacen como parte de la sociedad. Recuperar esos significados elaborados por los y las estudiantes como parte de la sociedad y en una etapa clave del ciclo vital en relación a un tema capital permitiría,
 - o por un lado, reconocer a los alumnos en tanto personas con historia, opiniones y marcos de referencia y,
 - o por otro, recordar que la educación formal no está en el aire ni desconectada del contexto social, familiar, personal de quienes cursan la enseñanza.

13.- Referencias consultadas.

- Aguilar, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aguilar, T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ajenjo, M., Bonal, X. y Rambla, X. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alonso, M.P., Menchón, J.M., Pifarré, J., Mataix-Cols, D., Urretavizcaya, M., Crespo, J.M., Vallejo, G. y Vallejo, J. (2001). Estudio de la percepción del estilo educativo en el trastorno obsesivo-compulsivo. *Psiquiatría Biológica*, Vol.8, nº3, 94-99.
- Alonso, Y. (2005). Las constelaciones familiares de Bert Hellinger: un procedimiento psicoterapéutico en busca de identidad. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol.5, núm.1, 85-96.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Álvaro Page, M. et. al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento*. Madrid: CIDE.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, nº84, 261-271.
- Andersson, E. & Keith, T. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at risk high school students. *Journal of Educational Research*, nº90, 259-268.
- Andolfi, M. (1993). *Terapia Familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- Aparicio, M.L. (2004). *Familia y escuela. Relaciones de colaboración. II Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI"*. Valencia.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer España, Colección – Educación Secundaria.
- Arranz, E. y Oliva, A. (coords.) (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Astone, N. y McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, nº56, 309-320.
- Avia, R. y Morales, J.F. (1975). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Balsells i Bailón, M.A. (2011). *La infància i l'adolescència de la ciutat de Lleida*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Balsells i Bailón, M.A., Miñambres Abad, A. y Arco Bravo, I. (2009). *La infancia en situación de riesgo*. Lleida: DeParís Ediciones.
- Barber, B.K., Bean, R.L. & Erickson, L.D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. En B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*, 263-290. Washington, DC : American Psychological Association Press.

- Barlow, R. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. París: ESF.
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro.
- Barry, C.T., Frick, P.J. y Grafeman, S.J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: Implications for the conceptualization of child behavioural and emotional problems. *Assessment*, nº15, 294-303.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, nº75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971) Current theories of parental authority. *Development Psychology Monographs*, nº4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescence competente and substance use. *Journal or Early Adolescence*, nº11, 56-95.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: a review of research and principles of successful practice. En Katz, L.G. (ed.), *Current topics in early childhood education*, Vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- Beltrán, C. (1999). El empleo temporal en el mercado de trabajo español. *Sociología del Trabajo*, nº36, 79-107.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (2001). Educación familiar e intervención técnica. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. Fundación Caixa Galicia.
- Berger, B.G. & Luckmann, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2001): Psychometric analysis of two scales to evaluate parents' educacional styles. *Psicothema*, nº13(4), 678-684.
- Bhrolcháin, M., Chappell, R., Diamond, I y Jameson, C. (2000). Parental Divorce and Outcomes for Children: Evidence and Interpretation. *European Sociological Review*, nº16, 67-91.
- Boakaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where are today. *International Journal of Educational Research*, nº31, 445-458.
- Boakaerts, M., Pintrich, P.r. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, nº41, 377-397.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, nº382, 33-42.
- Boutin, C. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socieducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Brengelmann, J.C. (1975). Personalidad y rendimiento. En V.Pelechano –dir.–, *Psicología estimular y modulación*. Madrid: Manova.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2002). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. Disponible en: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>
- Bueno, J.A. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Cabaraña, J. (1995). *Desigualdad y clases sociales*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- Calafat, A. y Amengual, M. (1999): *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Fundación Alternativas. *Documentos de Trabajo, 83/2006*.
- Canto Ortiz, J.M. (1998). *Psicología de los grupos: estructura y procesos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carabaña, J. (1988). La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio. *Política y Sociedad*, nº1, 53-68.
- Casas, P. (1999). El fracaso escolar en las zonas socialmente desfavorecidas. Movimiento por la calidad de la educación en el Sur y Este de Madrid. *Ponencia presentada a las Jornadas sobre el Fracaso escolar organización por la Fundación por la modernización de España*.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (eds.) (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J.L., Montanes, J. y García Correa, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, nº13, 89-105.
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de educación secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación*, nº301, 221-244.
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº49 (1), 27-43.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parent style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, nº65, 1111-1119.
- Chen, X., Dong, Q. & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in chinese children". *International Journal of Behavior Development*, XXI-4, 855-873.

- Codina Bas, J. (1983). Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. *Bordón*, nº249, 439-482.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York: The Free Press.
- Coleman, J.S. y otros (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington, US: Government Printing Office for Department of Health Education and Welfare.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En Quintana, J.M. (Ed.), *Pedagogía Familiar*, Madrid: Narcea.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.
- Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. Bruselas: De Boeck.
- Creemers, B. (1994). *Effective instruction: an empirical basis for a theory of educational effectiveness*, en Reynolds, B. et al, *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Indicadors de resultats, 2008-2009*. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.c9daa2c559ab545a72623b10b0c0e1a0/?vgnnextoid=cad6a1dcae687110VqnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=cad6a1dcae687110VqnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=620ba40eb9008210VqnVCM1000008d0c1e0aRCRD>
- DEPARTAMENT d'EDUCACIÓ de la Generalitat de Catalunya (2009). *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*.
- Deslandes, R., Potvin, P. y Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *MCGILL Journal of Education*, Vol.34,nº2, 135-153.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). Educación y desarrollo de la tolerancia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz Aguado, M.J., Segura, M.P., Royo, P. y Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díez, J.P. y Peirats, E.B. (1997). Analysis of socialization parenting styles related to adolescent alcohol abuse. *Psicothema*, nº9(3), 609-617.
- Donovan, J. & Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº53, 890-904.
- Dornbusch, S., Ritter, PH., Leiderman, H., Roberts, D. & Frailegh, M. (1987). The relation of parent style to adolescent school performance. *Child Development*, nº58, 1244-1257.

- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. y Fraleigh, J. (1987). The relation of parenting style to adolescent School performance. *Child Development*, nº58, 1244-1257.
- Dunn, J. (1993). *Young children close relationships: beyond attachment*. Newbury Park: Sage.
- Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral 2005. Disponible en: www.ine.es/prensa/np420.pdf
- Epstein, Joyce L. & Sanders, Mavis G. (2002). Family, school and community partnerships en Bornstein, M.H. (Ed.) *Handbook of parenting: Vol 5. Practical issues in parenting (2ª ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 407-437.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and sons.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inclusivos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Escudero, J.M., González, M.T y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº50, 41-69.
- Escudero, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, Vol.19, nº1, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, Vol.28, nº4, 81-89.
- Federighy, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº50, 131-151.
- Fernández Enguita M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa" (Colección Estudios Sociales, Núm.29).
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Editorial Morata.
- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1989). Relación del clima con el rendimiento del centro. *Apuntes de de Educación, Dirección y Administración*, nº32, 5-7.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

- Ferrer, F. (coord.) (2006). *Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA*. Madrid: CIDE (Secretaría Gral. Técnica, Sudirección General de Información y Publicaciones).
- Ferrer, F. (dir) (2009). *L'Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col.lecció "Polítiques".
- Flaquer, Ll. (1998). *El Destino de la Familia*. Barcelona: Ariel.
- Forés, J. y Grané, A. (2008): *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº132, 75-92.
- Francesconi, M., Jenkins, S. y Siedler, T. (2005). *The impact of family structure during childhood on later-life attainment*. London: Anglo-German Foundation for the study of Industrial Society.
- Franke, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Argentina: Alma Lepik
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia en la escuela. Un modelo causal*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Fundación ALTERNATIVAS (2010). *Hacia un pacto educativo*. Seminarios y Jornadas 64/210. Disponible en: <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos-de-trabajo/seminarios-y-jornadas/hacia-un-pacto-educativo>
- Funes, J. (1998). Estrategias para conseguir el éxito en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº268, 61-68.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo*, año/vol.23, nº84, 1-8.
- Funes, J. (2003). Claves para leer la adolescencia. De problema a sujeto educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 320, 46-51.
- Furman, W. y Buhrmester, D., (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, nº63, 103-115.
- Gabinete de Estudios de la FE de CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010: génesis, datos y valoración de la situación española*.
- Gaja, R. (1994). *Porqué suspenden nuestros hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- García Carrasco, J. (1984). Fracaso escolar e innovación educativa en Etxeberria, F. (comp.). *El fracaso en la escuela* (pp.41-54). San Sebastián: Erein.
- García Correa, A. (1989). *El rendimiento educativo no universitario en la región de Murcia*. Murcia: Actas de las Jornadas sobre Rendimiento Educativo.
- García Hoz, V. dir. (1990). *Tratado de Educación Personalizada, la educación personalizada en la familia*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García M.C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, vol.33, nº1, 79-85.

- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, nº44(173), 101-131.
- García, M. (1991). Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita. UNED.
- García-Vera, A.B. (1994). *Trastos en el colegio*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Garrido, L. y Gil, E. (1997). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza.
- Gaylord, N.K., Kitxmann, M. y Coleman, J.K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behaviour: associations with children's psychological adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, nº3(1), 23-47.
- Gershoff, E.T. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment. *Psychological Bulletin*, Vol.128(4), 590-595.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío a la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Glasglow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, LXVIII, 507-529.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gonzales, N.A., Cauce, A.M. y Mason, C.A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behaviour and parent-adolescent conflict: African, American mothers, daughters and independent observers. *Child Development*, nº67, 1483-1498.
- González Pienda, J.A. et al (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, Vol.15, nº3, pp.471-477.
- González, A.J (1988). Indicadores del rendimiento escolar: relación entre purebas objetivas y calificaciones. *Revista de Educación*, nº287, 31-54.
- Gracia, E. (2002). Chile maltreatment in the context of parental behavior: parents and children perceptions. *Psicothema*, nº14(2), 274-279.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social*, núm.15, 25-40.
- Gray, M.R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and The Family*, nº61, 574-588.
- Grisay, A. (1986). Que peut-on prescrire en matière d'évaluation-bilan en De Ketele, J.M. (dir.) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruselas: De Boek, 165-177.
- Grotevant, H.D. (1998). *Adolescent development in family contexts*, en Damon, W & Eisenberg, N. *Handbook of Child Psychology*, Vol 3 (pp.1097-1149). New York: John Willey and Sons.
- Gruber, J. (2001). *Risky behaviour among youths an economic analysis* (pp 1-27). Chicago: The University of Chicago Press.

- Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación (2008). *Informe Español 2008 sobre los Objetivos 2010*.
- Harris, J. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Hartup, D.J. (1970). Peer interaction and social organization. En Mussen, P. (ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Hellinger, B. & Prekop, J. (2001). *Si supieran cuanto les amo*. Barcelona: Herder.
- Herrero, J., Musitu, G., García, F. y Gomis, M.J. (1991). Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*, Vol.1, 352-361.
- Hess, R. & Holloway, D. (1984). Family and school as educational institutions in Parke, R. (Ed), *Review of child development research* (pp.179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Hetherington, E.M. (1993). An Overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage: A Focus on early Adolescence. *Journal of Family Psychology*, nº7, 39-56.
- Homs, O. i Martínez, X. (1992). *El fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació CIREM.
- INCIE, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ivanova, M. e Israel, A. (2006). Family stability as a protective factor against psychopathology for urban children receiving psychological services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, nº35, 564-570.
- Jensen, A.R. (1998). The g Factor: The Science of Mental Ability. *Politics and the Life Sciences*. September, 230-233.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescence risk behavior* (pp.1-10). New York: Cambridge University Press.
- Jiménez González, J.M., González Soto, A.P. y Fandos Garrido, M. (2006). *Visió general de la Didàctica*. Barcelona: Cossetània Edicions.
- Karsz, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, nº36, 366-380.
- Kovacs, K. (ed.) (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE.
- Kurdek, L.A. y Sinclair, R.J. (1988). Adolescent adjustment in two-parent nuclear, another-custody, and stepfather families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº56, 91-96.
- Lacasa, P. (2001): Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 597-622.

- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, nº62, 1049-1065.
- Lanz, M., Scabini, E., Vermulst, A.A. y Gerris, J.R. (2001). Congruence on child rearing in families with early adolescent and middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, nº25, 133-139.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes en la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, nº17, 107-111.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, Vol.12, Supl.nº2, 340-343.
- Lucart, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar*. Barcelona: Gedisa.
- Maccoby, E. & Martin, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction en Hetherington E. & Mussen P. (eds), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E.M. & Musen, P.H. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4*. New York: John Wiley.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad en los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar en España. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). La representación social del fracaso escolar en Marchesi, A. y Hernández, C., *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se'relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Università degli Studi di Bologna.
- Marjoribanks, K. (1977). Affective and enviromental correlates of cognitive performance. *Journal of Education Research*, nº71, 3-8.
- Martínez de la Fuente, E. (1987). El rendimiento escolar en la EGB: un estudio exploratorio. *Enseñanza & Teaching* (Universidad de Salamanca), Vol.4-5, 269-286.

- Martínez Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement as academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, nº64, 213-227.
- Martínez Rico, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar?, el sentido de la evaluación en la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.9, nº23, 817-839.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI en Forteza, M.D. y Rosselló, M.R. (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-31.
- Martínez, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar?. El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. IX, nº023, 817-839.
- Martínez, I, García, J.F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, nº100, 731-745.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McCall, R.B., Appelbaum, M.I. y Hogarty, P.S. (1973). Developmental changes in mental test performance. *Monographs of Society for Research in Child Development*, nº38.
- McCombs, B. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En Weinstein, C.E., Goetz, E.T. y Alexander, P.A. (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundació "La Caixa" (Colección Estudios Sociales, nº19).
- Menéndez, S., Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *Revista de Educación*, nº10, 97-110.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. París: PUF.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº54, 691-703.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (2010). *Estadística del Gasto Público en Educación*. Disponible en: <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=311&area=estadisticas>
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (2010). *PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, OCDE – Informe Español*.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación, edición 2010*.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (2011). Estadísticas de la Educación. Accesible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html>

- MINISTERIO de EDUCACIÓN Y CIENCIA (2011). *Resultados Detallados. Curso 2008/2009*. Disponible en:
http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2008/resultados.html
- Molina, S. (2002). *El pensamiento del profesorado con respecto al fracaso escolar*. Documento interno.
- Molpeceres, M.A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Monereo, C. y Castelló, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Muñoz Izquierdo, C. et al. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol.IX, nº3, 1-60.
- Muñoz Repiso, M. et al (1995). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE
- Murillo, F.J. (2000). *La investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: Publicaciones del MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Musitu, G. y Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Madrid: Ediciones Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). El rol de apoyo social en el ajuste social de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, nº12, 179-192.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA29, Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, nº16, 288-293.
- Musitu, G. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Roman, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.
- Musitu., G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, nº51, 77-101.
- Noller, P. y Callan, V.J. (1991). *The adolescent in the family*. Londres, Nueva York: Routledge.

- Nuevo, E. (1997). *El éxito escolar: causas del fracaso en la escuela*. Madrid: San Pablo, D.L.
- OECD (1998). *Overcoming Failure at School*. Paris: OECD.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, nº37, 209-224.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). *Familia y escuela: padres y profesores*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, nº33, 223-234.
- Oliva, Parra y Arranz (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, nº31 (1), 93-106.
- Paikoff, R. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, nº110, 47-66.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social en López, F., Etxebarria, I, Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social*, 267-284. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo y Palacios (Coords.) *Familia y Desarrollo Humano*, 25-44. Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1993). *Desarrollo psicológico y educación I, psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J.R. y Andrade, P. (2008). Influencia de las prácticas parentales en las conductas problema en adolescentes. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, año 7, nº7, 7-18.
- Papalia, D.E. y Olds, S.W. (1997). *Psicología del desarrollo*. Santafé de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, nº29, 147-168.
- Pascarella, E.T., Walberg, H.J., Haertel, G.D. y Junker, L.K. (1981). Individual and school-level correlatos of the educational aspirations of older adolescents. *Journal of Education Research*, nº75, 33-38.
- Paulson, S.E., Marchant, G.J. & Rothlisberg, B.A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching and school atmosphere: implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pelechado, V. –dir.– (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE de la Universidad de La Laguna.
- Pelegrina, S., García, M.C. y Félix, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, nº25 (2), 147-168.

- Pereira, R. (2010). *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Pérez Milena, A., Pérez, R., Martínez, M.L., Leal, F.J., Mesa, I. y Jiménez, I. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, nº39(2), 61-65.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento académico*. Madrid: CIS.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez Serrano, G. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, nº174, 521-534.
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, nº4 (1), 1-11.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación de "La Caixa", Colección Estudios Sociales – nº5.
- Perinal, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Editorial UOC, Colección Material Psicopedagogía.
- Perkins, D.N. (1991). *Smart Schools*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. y Amescua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº55(4), 575-589.
- Pinker, S. (2006). Sobre la naturaleza humana. *Claves de Razón Práctica*, nº167, 58-65.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje en Clemente, R.A. y Hernández, C., *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (221-230). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, nº82, 33-40.
- Pons, J. y Berjarano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, vol.9, nº3, 609-617.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Ramey, C.T. y Ramey, S.L. (1992). Effective early intervention. *Mental Retardation*, nº30, 337-345.
- Rassen, E., ed. (2002). *The Jossey-Bass reader on gender in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: an action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.

- Reparaz, C., Tourón, J. y Villanueva, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón*, nº42, 167-178.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, núm.108, 24-28.
- Ríos González, J.A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ripoll, K., Carrillo, S. y Castro, J.A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*. Vol.27(1), 125-142.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-A Gerard, 1994) a la población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, nº33, 329-341.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, vol.16, nº2, 203-210.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). *Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias*. Oviedo: Actas del III Seminario de Modelos de Investigación empírica en educación.
- Rodríguez, G. (1991). *Investigación evaluativa entorno a los factores de eficacia escolar de los públicos de EGB*. Tesis doctoral inédita. UNED.
- Rohner, R.P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R.P., Khaleque, A. y Cournoyer, D. (2005). Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. En R.P. Rohner y A. Khaleque (eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4ªed., 1-35). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rudy, D. y Grusec, J.E. (2001). Correlatos of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nº32, 202-212.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, nº32, 583-625.
- Saénz Barrio, O. (1999). LODE, LOGSE y LOPEGCED: 3BLEPUPQNE. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº3, 1-12.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En Schunk D.H. y Zimmerman, B. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational* (305-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaffer, D.R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.

- Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, nº35, 135-146.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, nº13, 113-128.
- Silverman (1991). *Prevención del uso indebido de drogas*. Manhattan: Publicaciones de la ONU.
- Skolnick, A. (1986). Early attachment and personal relationships across the life course. *Life Span Development and Behavior*, nº7, 173-206.
- Slicker, E.K., Picklesimer, B.K., Guzak, A. & Fuller, D. (1998). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development. *Young*, 13, 227-245.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Revista de Cultura y Educación*. Volumen 8, núm.4, 11-17.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, nº17, 25-146.
- Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, nº60, 1424-1436.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, nº11, 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replications in ha sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, nº16, 47-58.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, nº60, 1424-1436.
- Steinberg, L.; Lamborn, S.D.; Darling, N.; Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Children Development*, núm.65, 754-770.
- Susinos, T. y Parrillas, M^aA. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona en López, J. y otros (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8^o CIOE. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Tenti Fanfani, E. (2002). *El rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Thorndike, E.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study*. New York: Wiley.
- Torío, S., Peña, J.V. y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, nº20, 62-70.

- Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo. ¿Teorías personales o teorías culturales?, *Infancia y Aprendizaje*, núm.54, 19-39.
- Tyler, L.E. (1965). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Manova.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J.Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, nº5, 55-59.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social Seminario sobre *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria*, propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza.
- Vernon, P.E. (1957). *Secondary School selection*. London: Methuen and CO, Ltd.
- Villar, T., Luengo, M., Gómez, F. y Romero, T. (2003). Una propuesta de evaluación de las variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, nº15, 581-588.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação Joao de Deus.
- Walberg, H.J. (1974). *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments and examples*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H.J. y Moos, R.G. (1980). Assessing educational environment. *New directions for testing and measurement*, nº7, 63-76.
- Weinert, F.E., Scharader, F.W. et al. (1989). Quality of instruction and achievement. *International Journal of Educational Research*. Vol.13, n.8, 895-913.
- White, S.H. (2000). Conceptual foundations of IQ testing. *Psychology, Public Policy, and Law*, nº6(1), 98-104.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectiva. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego: Academic Press.

14.- Anexos.

- 14.1.- Cuestionario sobre el contexto familiar
- 14.2.- Instrucciones para la administración de los instrumentos TIG1 y ESPA29 entregadas a los tutores.

14.1.- Cuestionario sobre el contexto familiar.

DATOS IDENTIFICATIVOS SOBRE EL ALUMNO/A

Código alumno/a	
Edad	
Sexo	
Instituto	Ramon Barbat (Vila-seca)
Curso/clase	
Fecha	

DATOS RELATIVOS A LA COMPOSICIÓN FAMILIAR

1.- Enumera las personas que viven en tu casa (SIN incluirte a ti).

EJEMPLO

Parentesco	Profesión	Edad
Madre	Administrativa	42
Hermano	Estudiante BAT	17

NÚCLEO de CONVIVENCIA 1

Parentesco	Profesión	Edad

NÚCLEO de CONVIVENCIA 2 (sólo para casos de custodia compartida, PREGUNTA AL TUTOR/A si no lo entiendes)

Parentesco	Profesión	Edad

* Si desconoces la edad o la profesión, escribe → "NO LO SÉ"

2.- Desde tu punto de vista, **explica qué necesitarías para mejorar tus notas** (puedes anotar varios aspectos).

14.2.- Instrucciones para la administración de los instrumentos TIG1 y ESPA29 entregadas a los tutores.

SOBRE EL TIG-1

- **Tipo de prueba:** mide la inteligencia concebida como una capacidad general o "factor g". Mediante tareas no verbales permite eliminar la influencia de habilidades ya cristalizadas como la agilidad verbal y otros aprendizajes adquiridos. Está destinada a evaluar habilidades denominadas fluidas que precisan de una clara percepción de relaciones complejas y en las que el papel de la experiencia es muy escaso. Está representada en operaciones tales como inducción, deducción, establecimiento de relaciones y clasificaciones figurativas.
- **Justificación de la elección:** se trata de una prueba ampliamente aplicable ya que no tiene carga lingüística ni exige los hábitos normales de las tareas escolares. Esta característica favorece su administración en colectivos heterogéneos (como el alumnado de un centro de secundaria). Se considera que la prueba empieza a ser útil a partir de los 10 años.
- **Motivación inicial:** es importante hacer hincapié en que deben intentar realizarlo bien, concentrados y esforzándose. De esta manera se consigue mejor disposición y aceptación de la tarea.

01. Se les pide que **saquen un lápiz** (no se debe contestar en bolígrafo) y **una goma y que dejen la mesa totalmente despejada**.
02. Se les **muestra un ejemplar de cuadernillo (C) y de hoja de respuesta (HR)** de forma que ambos documentos queden identificados.
03. Se les reparten los **C** y las **HR**. Los **C** se dejan encima de la mesa boca abajo y se les pide que no lo giren hasta que se les indique expresamente.
04. Se les pide que cojan la **HR** y cumplimenten los campos de la parte superior con buena letra. Deben especificar 7 elementos:
 - En *Nombre y Apellidos* → **código dictado + fecha de nacimiento (día/mes/año)**.
 - En *DNI Número* → nada.
 - **Edad**.
 - **Sexo**
 - En *Grupo A/B/C* → nada.
 - **Fecha de examen**.
 - **Centro**.
 - **Localidad**.
05. Una vez tengan los datos identificativos debidamente consignados, **deben dar la vuelta al C y dejarlo con la portada hacia arriba**.

06. Es el momento de realizar los ejemplos previos de entrenamiento: *"ahora vais a resolver una serie de ejercicios formados por fichas de dominó. No hace falta conocer el juego ni sus reglas. Sólo hace falta saber que en cada mitad de la ficha puede haber de 0 a 6 puntos. Vuestra tarea consiste en descubrir qué número de puntos debería aparecer en la ficha vacía teniendo en cuenta la colocación de las fichas que la preceden. Debéis descubrir cuál es la relación que las une para así poder adivinar qué puntos faltan en la ficha en blanco. Vamos a resolver algunos ejemplos"*.
07. **El orden es 1-2-3-4-5-6-0, el 0 va después del 6.**
08. **Ejemplo A**, mostrar el cuadernillo y explicar: *"en el cuadro A hay 6 fichas; una de ellas, dibujada con trazos, está en blanco. Se trata de averiguar qué ficha es ésta teniendo en cuenta que todas las anteriores están colocadas siguiendo un cierto orden. Fijaros bien y descubriréis cuál es ese orden: sólo así podréis adivinar cómo es la ficha que falta. Las tres fichas de arriba son iguales: 1-3, 1-3, 1-3; las dos que hay abajo también son iguales entre si, 2-4, 2-4. Lo más lógico es pensar que la ficha que falta también sea igual a esas dos, es decir, que sea 2-4."*
09. Seguidamente deben **anotar la respuesta en la HR**, concretamente en la cabecera, donde pone EJEMPLOS (en este caso el A): *"Dentro de cada rectángulo están las cifras 1 2 3 4 5 6 0 y dos pequeños recuadros: uno encima y otro debajo de cada cifra. Deberéis marcar con una raya el recuadro superior que sea igual al número de puntos que hay en la parte superior de la ficha y con una raya el recuadro inferior que sea igual al número de puntos que hay en la parte inferior de la ficha en blanco"*.
10. **Realización autónoma de los ejemplos B, C y D vigilando cómo se responde en la HR y rectificando lo que sea preciso.** Durante los ejemplos de entrenamiento los alumnos pueden pedir aclaraciones y se pueden hacer demostraciones en la pizarra. Sin embargo, NO se pueden utilizar ejemplos distintos a los propuestos. **La práctica de los ejemplos es básica** para que comprendan la mecánica de funcionamiento y la prueba realmente mida el objeto deseado. Una vez hayan resuelto los ejemplos, el profesor puede corregirlos y explicarlos en la pizarra.
11. Tanto durante los ejemplos como durante la prueba **pueden BORRAR si se equivocan.**
12. Una vez realizados los ejemplos y comprendidas las claves de funcionamiento, se les pide que pasen la hoja del cuadernillo y lo doblen (mostrarlo) **dejando a la vista la página núm. 2**
13. **RECORDATORIOS:**
- En cada ejercicio deben averiguar el valor de la ficha en blanco anotando la solución en la **HR**, **nunca en el C.**
 - El valor 0 (es decir NINGÚN PUNTO) se debe anotar también. En cada ejercicio deben aparecer 2 rayitas, es decir 2 números (uno en la fila superior y otro en la fila inferior).

14. Los problemas aumentan en dificultad progresivamente, es normal que cada vez les cueste más. Si algún ejercicio les parece difícil es mejor que no se detengan en exceso y que sigan adelante. Si les sobra tiempo después pueden volver atrás.
15. Deben trabajar concentrados: **disponen de 15 minutos** (cronometrados).
16. **"Es habitual que no se acabe por completo la prueba, pero NO pasa nada. El objetivo es hacerlo bien, no rápido"**. Tras este último mensaje, dar la señal para que todos inicien la tarea.
17. Durante el periodo de ejecución de la prueba se comprobará si todos anotan las respuestas en el modo adecuado y en la **HR**.

SOBRE EL ESPA29

- **Tipo de prueba:** se ha elaborado para evaluar los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios representativos de la cultura occidental. El hijo valora la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas de la vida cotidiana. Se obtiene una medida global para cada padre en las dimensiones de Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición. A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifican cuatro estilos: democrático, indulgente, autoritario o negligente.
- **Justificación de la elección:** se trata de una prueba con una alta fiabilidad que permite conocer el estilo educativo de cada padre.
- **Motivación inicial:** es importante hacer hincapié en que deben intentar realizar la prueba de forma concentrada y sincera (aquí puede ser útil recordar nuevamente que su anonimato está totalmente garantizado). No existen respuestas acertadas o incorrectas, lo importante es que pongan lo que realmente piensan. Es conveniente crear un clima de confianza para que los alumnos trabajen con tranquilidad y seguridad, evitando bloqueos.

01. Se les pide que **saquen un lápiz** (no se debe contestar en bolígrafo) y **que dejen la mesa totalmente despejada**. En esta prueba NO se puede borrar porque el papel es autocopiativo (se despliega para corregirlo).
02. Se les **reparten los ejemplares de la prueba** dejando la portada hacia arriba.
03. Se les indica que cumplimenten los campos de la parte superior con buena letra y se comprueba que lo han hecho correctamente. Deben especificar 5 elementos:
 - En *Nombre y Apellidos* → **código que dicta el profesor**.
 - **Edad**.

- **Sexo** (1= Mujer, 0=Varón).
- **Colegio.**
- **Curso/Clase.**

- 03.** Una vez tengan los datos identificativos debidamente consignados en la cabecera, se explicará cómo se responde la escala: *"a continuación voy a leer en voz alta las instrucciones que figuran en la portada, mientras yo las leo en voz alta vosotros tenéis que seguir la lectura mentalmente"*. *"A continuación encontrarás una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a formas en que tus padres responden cuando tú haces algo. Lee atentamente las 29 situaciones y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas, lo que más vale es la sinceridad. Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4: 1=NUNCA, 2=ALGUNAS VECES, 3=MUCHAS VECES y 4=SIEMPRE. Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en casa.*

Explicación del ejemplo de la portada (MADRE E1 Si recojo la mesa... PADRE).

Para cada una de las situaciones que te planteamos valora los siguientes aspectos:

- *ME MUESTRA CARIÑO* → quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso de ti, te da un beso, un abrazo o cualquier otra muestra de cariño.
- *SE MUESTRA INDIFERENTE* → quiere decir que, aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de ti ni de lo que haces.
- *HABLA CONMIGO*→ quiere decir que cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona porqué no debes volver a hacer eso.
- *LE DA IGUAL* → significa que sabe que lo que has hecho y, aunque piense que no es adecuado, no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.
- *ME RIÑE* → quiere decir que te riñe por las cosas que están mal hechas.
- *ME PEGA* → quiere decir que te golpea o te pega con la mano o con cualquier objeto.
- *ME PRIVA DE ALGO* → es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana, o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; no te deja salir o cosas parecidas.

Verás que las situaciones que pueden suceder en tu familia se encuentran en el centro de la página. En primer lugar deberás leer cada situación con detenimiento y contestar en el bloque de la derecha destinado a TU PADRE. Cuando acabes de valorar las reacciones de tu padre a todas las situaciones, deberás volver a leer las situaciones y contestar en el bloque de la izquierda destinado a TU MADRE. Es muy importante que sigas este orden y que las valoraciones que hagas de tu MADRE sean independientes de las que has hecho de tu PADRE".

- 04.** Los alumnos que sólo convivan con un progenitor pues resolverán únicamente la columna de padre o madre. Los alumnos que convivan con otras personas los considerarán "padre" o "madre" ya que desarrollan ese rol de crianza y cuidado. Padre o madre para los progenitores o personas adultas asimiladas que convivan con ellos y desempeñen funciones de crianza.

05. RECORDATORIOS:

- Es fundamental **recaltar que para cada situación se debe valorar con que frecuencia se da cada tipo de respuesta** (2 o 5 depende del caso). La disposición en la que se presentan las actuaciones posibles de los padres varía entre las situaciones con el fin de evitar que se produzcan patrones de respuesta asociados con el orden de presentación.
- Deben **seleccionar la frecuencia de cada tipo de respuesta mediante un círculo** (no tachar o sombrear).
- **1º deben valorar las reacciones del PADRE y 2º de la MADRE** (en este orden). Ambas valoraciones deben ser independientes: no se les pide lo que hacen conjuntamente, sino cómo responden por separado.

06. Una vez respondidas y aclaradas las posibles dudas, se dará comienzo a la prueba: "*podéis abrir la hoja y comenzar a contestar*".

07. No existe tiempo límite para la ejecución, habitualmente se emplean de 20 a 25 minutos.

08. **IMPORTANTE!** → Tras la cumplimentación de la escala ESPA29, se recogen los ejemplares y se entregan los **questionarios sobre el contexto familiar** (1 hoja). Deben responder a dos preguntas (la primera tiene un ejemplo).