

En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones

Arturo Canalda
Jaume Carbonell
María José Díaz-Aguado
Mikel Lejarza
Francisco López Rupérez
José Antonio Luengo
José Antonio Marina



Biblioteca
FAN3

Con la colaboración de:



En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones

Arturo Canalda
Jaume Carbonell
María José Díaz-Aguado
Mikel Lejarza

Francisco López Rupérez
José Antonio Luengo
José Antonio Marina



Fundación Antena 3

©2010 Fundación Antena 3
Avenida de Isla Graciosa, 13
28703 San Sebastián de los Reyes. Madrid

Depósito legal: B. 44.113-2010
Impreso por Book Print Digital, S. A.
Impreso en España - Printed in Spain

No se permite la reproducción total o parcial de este libro ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Arts. 270 y siguientes del Código Penal).

Índice

INTRODUCCIÓN

- Hábitos de estudio y rendimiento escolar 5
Arturo Canalda
- Definición e impacto social 9
José Antonio Marina

PRIMERA PARTE: Realidad y dimensión del problema

- Encuesta sobre los hábitos de estudio de los niños españoles .. 17
TNS Demoscopia
- La dimensión del problema. El fracaso escolar en España
desde una perspectiva autonómica e internacional..... 27
Francisco López Rupérez

SEGUNDA PARTE: Propuesta de soluciones

- Desde la familia: El papel educativo de la familia
y su colaboración con la escuela 55
María José Díaz-Aguado
- Desde la escuela: Alternativas al fracaso escolar 87
Jaume Carbonell Sebarroja

Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar	99
<i>José Antonio Marina</i>	
Desde los medios de comunicación: Enseñar y compartir la televisión.....	111
<i>Mikel Lejarza</i>	
Glosario	117
<i>José Antonio Luengo Latorre</i>	
 ANEXO: Encuesta completa sobre los hábitos de estudio de los niños españoles	
<i>TNS Demoscopia</i>	

Hábitos de estudio y rendimiento escolar

Arturo Canalda

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

Con frecuencia encontramos en los medios de comunicación informaciones relativas al rendimiento escolar en España –traducidas a menudo en tasa de fracaso–, al nivel de abandono de los estudios obligatorios o a la escasa competencia que nuestros alumnos demuestran tener en las materias esenciales en comparación con el resto de países de nuestro entorno. Los datos, expuestos de forma numérica y sin más explicación, pueden resultar algo desoladores. Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que, en muchas ocasiones, se emplean sin el necesario rigor y consenso. ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a las tasas de fracaso escolar? ¿Es éste un hecho que afecta de manera individual al alumno o estamos planteando algo que implica al sistema de manera global? ¿Se pueden matizar y explicar las cifras que, por ejemplo, indican que nuestro país está por encima de la media de la UE en abandono temprano de estudios y que el porcentaje va en aumento? ¿Cómo explicar el escaso nivel obtenido en las pruebas internacionales de referencia en cuanto a comprensión lectora, siendo ésta condicionante del resto de los aprendizajes intelectuales? ¿Qué factores influyen en el rendimiento académico de los alumnos, que no se perciben en las frías estadísticas?

Todos estos interrogantes nos llevaron a plantear la pertinencia de realizar un estudio en el que pudiéramos abordar cómo la sociedad, las instituciones y las familias, de modo particular, están participando en la formación de los menores y de qué forma, a veces determinante, pueden influir en el grado de competencia que adquiere no sólo cada individuo, sino también el sistema en general. Se trataba, además, de analizar posibles causas del fracaso escolar o del abandono temprano de los estudios y de ver cómo se puede actuar, especialmente desde el ámbito familiar, para conseguir el éxito académico y unos niveles óptimos de educación.

Este libro refleja, en primer lugar, los resultados de una investigación sociológica sobre los hábitos de estudio de los escolares españoles y su relación con el rendimiento escolar. La encuesta se ha realizado entre estudiantes y padres e ilustra sobre aspectos como: el tiempo que dedican los alumnos al estudio (poco más de una hora al día los de primaria –si no hay exámenes– y media hora más los de secundaria); en qué condiciones lo hacen (un 31% de alumnos de secundaria dice tener problemas de concentración en los estudios, porcentaje que se sitúa en el 50% en el caso de los que suspenden); su nivel de comprensión en clase; su actitud frente a la tarea de estudiar (a un 70% de los alumnos de primaria les gusta estudiar, frente a un 41% de secundaria); la implicación de los padres –especialmente las madres– en las tareas escolares (un 45% –menos de la mitad– de los alumnos que suspenden dicen tener ayuda de los padres); los resultados académicos y la reacción de los padres cuando éstos no son buenos; las causas atribuidas al fracaso escolar, etc.

En paralelo, reconocidos especialistas nos aportan su visión, desde diferentes puntos de vista, sobre la situación actual y las posibles medidas que podrían adoptarse, haciendo especial referencia a la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje y maduración de sus hijos pero sin olvidar la implicación de otros agentes sociales que resultan definitivos en el proceso educativo.

Así, para analizar las cifras del rendimiento escolar en España, en comparación con otros países mediterráneos y anglosajones, hemos contado con la colaboración de Francisco López Ruipérez, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que hace también un desglose de los principales indicadores por comunidades autónomas. La catedrática en Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, M.^a José Díaz-Aguado, aborda el problema desde el ámbito familiar, ana-

lizando el papel que los padres juegan en la educación de los hijos y de qué forma su dedicación y compromiso son decisivos para acceder al éxito escolar. El asunto visto desde la propia escuela, aportando alternativas «desde dentro» para superar el fracaso escolar, es lo que aborda en su artículo Jaume Carbonell, director de la publicación especializada *Cuadernos de pedagogía*. Y el papel que juegan los medios de comunicación y su influencia sobre la educación de niños y adolescentes es lo que Mikel Lejarza, presidente de Antena 3 Films, expone en su artículo.

El filósofo José Antonio Marina, por su parte, realiza una doble aportación al análisis que planteamos. En primer lugar, hace una reflexión acerca de la necesidad de involucrarnos todos en la educación de los menores, asumiendo cada uno su responsabilidad y fomentando lo que él llama el «espacio educativo social» y, posteriormente, realiza un análisis específico del concepto de ciudad educativa, exponiendo iniciativas educadoras exitosas llevadas a cabo en diferentes ciudades del mundo e incidiendo en medidas que desde los municipios se pueden adoptar. Por último, el psicólogo José Antonio Luengo, jefe del Gabinete Técnico del Defensor del Menor, define, en un glosario, los términos más importantes relacionados con la educación, los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar.

Si hablamos de éxito escolar, algunos especialistas indican la necesidad de combinar una óptima comprensión lectora con atención en clase y esfuerzo personal. Pero no parece tratarse sólo de eso. Es obvio que el rendimiento académico está condicionado por multitud de factores que rodean al alumno y que no sólo tienen que ver con sus cualidades individuales. Las condiciones que se dan en el propio centro escolar y el medio sociofamiliar en el que se desenvuelve el alumno son también factores decisivos.

Numerosos estudios han relacionado, por ejemplo, tasas elevadas de fracaso escolar con situaciones sociofamiliares y económicas desfavorecidas, de igual modo que está constatada la relación intrínseca que se establece entre los problemas familiares y el rendimiento escolar. De hecho, algunos de esos estudios demuestran que entre un 30 y un 50% de los fracasos se deben a causas emocionales, puntuales o más profundas, que tendrían que ver, por ejemplo, con los estilos educativos que tienen los padres –excesivamente autoritario o excesivamente permisivo–, etapas cruciales del desarrollo del adolescente, problemas pedagógicos o de aptitud, etc.

Pero las dos variables que a juicio de los expertos más se relacionan entre sí, parecen ser rendimiento escolar e interés de la familia por los estudios del hijo. Cuando la familia se implica en la educación y formación del alumno, sus resultados académicos son mucho mejores que cuando el grado de preocupación de los padres es menor. La encuesta realizada sobre los hábitos de estudio de nuestros menores indica que el 40% del alumnado de secundaria que suspende dice que no habla habitualmente con sus padres de lo que sucede en el centro escolar, mientras que sólo el 15% de los que aprueban manifiesta esta circunstancia. Éste es uno de los aspectos que hemos pretendido analizar: en qué medida las condiciones que se establecen en casa influyen en el rendimiento escolar y, en particular, cómo puede la familia ayudar a que no hablemos de fracaso sino de éxito escolar.

Pero, aunque nuestro principal foco de análisis se sitúa en la familia y en la interrelación de ésta con el propio alumno-hijo y con la escuela, no podemos obviar, como señala Marina, que para educar a un niño «hace falta toda la tribu» y que esto supone que todos y cada uno de nosotros, desde los poderes públicos, las instituciones, los barrios, los municipios y la sociedad civil en general, estamos llamados a trabajar para conseguir el éxito.

Esta publicación pretende ser una aportación más, a través de la encuesta y las reflexiones de los distintos expertos, al abordaje de un asunto que debe ocuparnos a todos: el rendimiento escolar de nuestros niños y adolescentes y la relación que éste necesariamente tiene con la consecución de un nivel educativo óptimo que les permita afrontar con solvencia su futuro.

Definición e impacto social

José Antonio Marina

Filósofo y creador de la Universidad de Padres

Fracaso escolar y fracaso educativo

Que un alumno no termine sus estudios o no alcance el nivel exigido por la normativa académica es un problema biográfico. Que eso suceda al 30% de la población escolar es un problema social. Una sociedad fracasa cuando es incapaz de alcanzar los objetivos imprescindibles para el bienestar de los ciudadanos, y para su progreso económico y ético. El nivel de vida de una nación no sólo se calcula por su renta per cápita, sino por su índice de «capital social», uno de cuyos componentes es la calidad de la enseñanza. Los especialistas discuten sobre si la expresión «fracaso escolar» es acertada. Proponen sustituirla por «alumnos con bajo rendimiento académico» o por «alumnos que abandonan el sistema educativo con baja preparación». A pesar de sus argumentos, me parece más útil hablar de «fracaso», siempre que se dé a la palabra un sentido objetivo y no subjetivo, es decir, siempre que hablemos de un hecho –un alto porcentaje de alumnos que no alcanza los estándares académicos fijados– y no tipifiquemos a personas, calificándolas de «fracasadas». Esta distinción es especialmente necesaria en España, donde se confunden ambas cosas. Quien fracasa en una empresa recibe el demoledor título de «fracasado», y se le disuade de volver a intentarlo, cosa que no ocurre en otros países, como Estados Unidos, donde lo verdaderamente importante es aprender de los errores, e intentarlo otra vez. Muchos de nuestros alumnos salen de la escuela sabiendo con certeza para lo que no sirven, en vez de salir conociendo con claridad para lo que sirven, condenados así a una impotencia aprendida.

Aún quiero introducir otra distinción. Fracaso escolar es la situación de un sistema educativo que no ha sido capaz de conseguir que los alumnos alcancen las competencias consideradas imprescindibles. Como su nombre indica,

se trata de una calificación estrictamente académica, meramente escolar, casi administrativa, puesto que depende de los criterios fijados en cada momento. Otra cosa es el «fracaso educativo», que consistiría en no alcanzar los niveles de educación –académica, afectiva, social, ciudadana– necesarios para una buena convivencia y para el progreso social. La relación entre ambos tipos de fracasos es compleja, y por ello necesita ser analizada. El éxito escolar es compatible con el «fracaso educativo», como ocurre en sistemas dictatoriales o fanatizados. Sometidos a un régimen escolar de adoctrinamiento feroz, el triunfo escolar sólo supone un fanatismo bien asimilado. En este caso, lo mejor que podría pasar a esa sociedad es que esa escuela fracasara. Lo importante es, pues, conseguir una sociedad bien educada, una de cuyas características sería cuidar su sistema educativo y tener una buena escuela, una escuela eficaz y triunfante, donde el fracaso sea mínimo.

Ya sé que nos hemos metido en lo que los lógicos llamaban una «petición de principio», un «círculo vicioso», porque lo que sostengo es que hace falta una sociedad bien educada para que haya una buena escuela, pero es necesaria una buena escuela para que haya una sociedad bien educada. No pretendo eludir el problema sino, al contrario, profundizar en él. El sistema de excusas en que nos hemos refugiado, en el que cada agente social echa la culpa del fracaso a los demás agentes –la familia a la escuela, la escuela a la familia, todos a la televisión, la televisión a los espectadores, y al final todos al gobierno– es un efecto de este círculo vicioso. ¿Cómo podemos salir de él? Convirtiendo el círculo en una espiral ascendente. La inteligencia humana funciona así. Se alimenta de sus mismas creaciones. Una especie muda, como la humana en su origen, inventa el lenguaje, que a su vez, cambia la inteligencia humana. Somos causa y efecto de nuestras obras. Cada uno de nosotros colabora en la formación de modas, creencias, formas de actuación, instituciones, por las que después somos influidos. Es esta visión sistémica, en la que todos estamos influyendo en la educación, la que me parece imprescindible para enfrentarnos eficazmente a la mejora de la escuela.

Los especialistas en «gestión del cambio educativo» han estudiado por qué han fracasado las reformas educativas, y cómo y quién habría de gestionarlas¹. En primer lugar, conviene aprender de los países que, teniendo el mismo nivel económico que nosotros, han tenido éxito, para descubrir los factores culturales que han incidido beneficiosamente en la vida de los alumnos y en la vida de las escuelas. Las decisiones personales se toman siempre en un ambiente social, que, sin eliminar la responsabilidad indi-

vidual, favorece la aparición de ciertas pautas. El hecho de tomar drogas es, sin duda, una decisión personal, pero propiciada o dificultada por un ambiente, una incitaciones sociales, la presión del grupo, etc. En *Las culturas fracasadas* he estudiado cómo actúa y se configura la «inteligencia compartida²», cómo triunfa o cómo fracasa, porque me parece el tema del momento. He retomado la noción de «capital social», que me parece muy útil desde el punto de vista analítico y práctico. Se entiende por «capital social» el conjunto de valores compartidos que tiene una sociedad: sus normas morales, su índice de participación ciudadana, su forma de resolver conflictos, la confianza, la responsabilidad cívica, la eficacia de sus instituciones. El concepto apareció, precisamente, al estudiar el contexto social de la educación, el hecho de que en una misma ciudad unos barrios tuvieran más éxito que otros, sin que fueran atribuibles a diferencias económicas³.

Aumentar el «capital social» es tarea de todos y, por esa razón, todos podemos contribuir a la mejora de la educación. Una empresa industrial, comercial o deportiva no tiene una función directamente educativa, pero sí tiene la obligación social de colaborar al aumento de ese capital comunitario que, a su vez, va a influir en la educación. Para difundir esta idea, puse en marcha hace cuatro años una «Movilización educativa de la sociedad», guiada por el lema «Para educar a un niño, hace falta la tribu entera», uno de cuyos proyectos ha sido la «Universidad de Padres online» (www.universidaddepadres.es). El objetivo es llamar la atención sobre el hecho de que todos educamos, queramos o sin querer. Educar no es una tarea académica. Todos educamos con nuestros comportamientos, con los prestigios que conferimos, con los programas de televisión que vemos, con la publicidad de los productos, con la forma de resolver los conflictos. Todos aquellos comportamientos que elevan nuestro «capital social» educan bien, y todos los que disminuyen nuestro «capital social» educan mal. Es evidente que familias y docentes tienen una especial responsabilidad educativa, pero tienen que estar apoyados, animados, aplaudidos o censurados por la sociedad entera. Por eso, sería conveniente elaborar una «Carta de los deberes educativos de la sociedad» que pusiera de manifiesto las responsabilidades de cada profesión, sector social o instituciones políticas o cívicas.

De la acción de los individuos de una colectividad emergen fenómenos sociales, tal vez no queridos, pero que influyen inevitablemente en la vida de esos individuos. Creamos cultura y esa misma cultura nos crea a noso-

tros. Así funcionan las sociedades. Salir de vacaciones el uno de agosto es una decisión individual. Producir un atasco de tráfico no es decisión de nadie. Es un efecto no querido –eso sí, previsible– de miles de actos individuales. No hay que olvidar, sin embargo, que la decisión personal de salir a la carretera está influida por las vigencias sociales: la fecha de las vacaciones, la prisa por comenzar a disfrutarlas, la costumbre de ir en automóvil, etc.

En el «fracaso escolar» –una gigantesca congestión de tráfico– influyen también muchas cosas: la situación social y cultural de las familias, la prisa por ganar dinero, la falta de eficacia escolar, la cultura consumista que fomenta deseos urgentes y dificulta el aplazamiento de la recompensa, un desdén generalizado por el esfuerzo, unas estructuras familiares frágiles, la dificultad de conciliar la vida familiar y laboral, una desmoralización generalizada, y una falta de confianza en la educación son factores esenciales. Ninguno de estos elementos se puede cambiar con una ley. Hace falta una «pedagogía social» combinada, en la que cada ciudadano, cada institución, tiene su papel que cumplir. Incluso es cierto que la televisión no es una institución formalmente educativa, pero también lo es que educa –bien o mal– quiera o no quiera, lo mismo que hacen los políticos, los jueces, los empresarios, todos los agentes sociales. Quien deja los excrementos de su perro en la acera, está maleducando; quien pone la música a todo volumen, quien es tolerante con el abuso de alcohol al volante, quien es poco amable en el trato profesional, quien insulta en un debate público, está maleducando.

El fracaso escolar no es un destino irremediable. No lo atajamos porque no nos lo tomamos en serio y no lo enfrentamos como un objetivo social de primera magnitud. Ni siquiera necesitaría un aumento presupuestario. Hay que pasar a la acción y dejarse de palabrería.

¿Queremos eliminar el fracaso escolar?

Los problemas educativos interesan muy poco a la ciudadanía. En las encuestas que periódicamente se hacen, nunca aparece entre las diez grandes preocupaciones de la sociedad española. Al llegar la crisis económica hemos oído decir, con la cansina insistencia de un eslogan vacío, que la educación es la única protección para la crisis en una sociedad del

conocimiento como la actual, pero eso no ha calado en la sociedad, que piensa que es competencia exclusiva de las familias y de la escuela. En el estudio que realizó sobre el fracaso escolar la Organización para la Cooperación y el Desarrollo⁴ se señalan siete grandes líneas de actuación:

1. La necesidad de una detección temprana.
2. La formación de un frente de apoyo amplio.
3. Una eficiente coordinación de esfuerzos, que presupone una definición clara de responsabilidades.
4. La integración de enfoques y la evaluación de las políticas.
5. La participación activa de profesores y directores de centros escolares.
6. La atención a las necesidades individuales de los alumnos.
7. La convicción de que el coste de las iniciativas para prevenir o superar el fracaso escolar evita costes mayores.

Muchos gobiernos han puesto en marcha programas para mejorar la educación y reducir el fracaso escolar, pero sólo lo han conseguido aquellos países en que toda la ciudadanía se ha involucrado, y en los que los programas han tenido la suficiente continuidad. No ha sido ése el caso de España, en que se ha transferido el problema al ámbito escolar, olvidando el espacio educativo social; y en el que el cambio continuo de las leyes educativas ha impedido la elaboración de planes a medio y largo plazo.

El fracaso escolar es un problema que se puede resolver. Michael Fullan, con gran experiencia en cambios educativos, concluye que «se puede mejorar una escuela elemental en unos 2-3 años; un instituto en 5-6 años; un distrito en 6-8 años⁵». Creo que en España las tasas de fracaso escolar podrían situarse al nivel de los países punteros en un plazo de cinco o seis años, si se acomete un plan de movilización educativa bien coordinado. En otro lugar de este libro explico cómo los ayuntamientos pueden ser protagonistas de este proceso.

El discurso educativo en España se ha vuelto pesimista y triste. Este libro aspira a cambiarlo, por eso no se instala en la queja, sino en la acción resuelta y tenaz. Los problemas educativos tienen solución si sabemos hacernos la pregunta adecuada, que no es «¿Qué pueden hacer los demás para mejorar la educación?», sino «¿Qué puedo hacer YO para mejorarla?».

Bibliografía

1. Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*, Akal, Madrid.
2. Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*, Anagrama, Barcelona.
3. Putnam, R.B. (ed) (2003). *El declive del capital social*. Círculo de lectores, Barcelona, p. 11. José María Puig menciona el «capital social» en su estudio sobre el fracaso escolar, pero sin desarrollar la idea (cf. Puig, J. M., «Educación en valores y fracaso escolar», en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. [coord]) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Alianza, Madrid, p. 89.
4. OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. OCDE, París.
5. Fullan, M. (2000). «The return of large-scale reform», en *Journal of Educational Change*, 1, pp. 5-28. Véase también en Stoll, L., MacBeath y Smith, I. y Robertson. «The Change equation: Capacity for Improvement», en MacBeath y Mortimore, P. (eds.) (2003). *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham. Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There*. Ontario Public School Teachers' Federation, Ontario.

PRIMERA PARTE

**Realidad y dimensión
del problema**

Encuesta sobre los hábitos de estudio de los niños españoles

TNS Demoscopia

Introducción

Los datos que se exponen a continuación son un resumen de la encuesta realizada por encargo de la Fundación Antena 3, preocupada por obtener una visión lo más realista y objetiva posible de los hábitos de estudio de los escolares españoles, así como de las diferentes variables que influyen en ellos, integrando en el estudio la doble óptica de padres e hijos. Puede consultar la encuesta completa en el *Anexo* al final del libro.

FICHA TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito: Nacional.

Universo: Niños de 8 a 16 años y sus progenitores.

Tamaño de la muestra: 1.000 entrevistas a niños y 1.000 a sus progenitores.

Metodología: Entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI).

Características de la muestra: Representativa de los niños de estas edades en España, estableciendo unas cuotas de control de sexo y curso académico, zona de residencia y tamaño de hábitat.

Error muestral: El conjunto de la muestra es representativo a nivel nacional con un error de muestreo del $\pm 3,2\%$ para un nivel de confianza del 95,5%, y $P = Q$, en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

Fecha de realización: Junio de 2010.

Para aquellos estudiosos que lo deseen, el informe completo puede encontrarse en las siguientes referencias: <http://www.fundacionantena3.es> y <http://www.defensordelmenor.org>.

El centro educativo

A un 7,8% de los alumnos de primaria **no les gusta su colegio**; esta cifra aumenta en 10 puntos (17,6%) entre los estudiantes de secundaria, más entre los chicos (20%) que entre las chicas (15%).

Consecuentemente, uno de cada siete estudiantes de secundaria (14%) **acude a disgusto a las clases en su centro escolar**.

El 29% de los alumnos –tanto en enseñanza primaria como en secundaria– tienen en ocasiones problemas **para entender las explicaciones de los profesores** (especialmente en clases de Matemáticas); ello ocurre de forma habitual a un 6% de los estudiantes de primaria y a un 10% entre los de secundaria.

Cuando **no se entiende algo en clase**, el 60% de los estudiantes de secundaria lo atribuyen a despistes del alumno, frente a un 20% que culpa al profesor y otro 20% que admite parte de culpa en ambos.

Las opiniones de los padres tienden más a responsabilizar a los profesores de esta falta de entendimiento.

¿El hecho de no entender algo en clase, a qué se debe en la mayoría de las ocasiones, a que te has despistado o a que el profesor no se explica bien?
(Base: estudiantes de secundaria)

	Opinan (%)	
	Los alumnos	Sus padres
Culpa del alumno	59,7	46,1
A veces uno, a veces otro	19,3	23,1
Culpa del profesor	19,5	23,5
N/S	1,5	7,4

Los hábitos y métodos de estudio

A lo largo del año, los alumnos de primaria manifiestan dedicar al estudio –o a hacer deberes– **poco más de una hora diaria de media**

(67 minutos), algo más los de secundaria (84 minutos); los padres de unos y otros creen que es más el tiempo dedicado a ello, una media de 85 minutos en primaria y 103 minutos (casi una hora y cuarenta y cinco minutos) entre los de secundaria; hay un 25% de sobrevaloración entre el tiempo real de estudio y el tiempo estimado por los padres.

Cuando llegan los exámenes, los tiempos de estudio se acrecientan, hasta los 94 minutos (algo más de hora y media) de media diaria en **primaria** y 152 minutos (más de 2 horas y media) entre los de **secundaria**; nuevamente los padres tienden a sobrevalorar los tiempos de estudio de sus hijos en casi un 20%.

TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO		
Minutos diarios (media)	A lo largo del año	En fechas de exámenes
Primaria		
• Según los hijos	67	94
• Según los padres	85	115
Secundaria		
• Según los hijos	84	152
• Según los padres	103	165

El 77% de los **alumnos de primaria** tienen alguna ayuda a la **hora de estudiar y hacer los deberes**, pero sólo un 23% de forma habitual; los padres (81%) son los principales actores en esta labor de apoyo en los estudios.

Entre los **estudiantes de secundaria**, son un 71% los que reciben alguna ayuda en sus estudios, pero únicamente el 21% de **forma habitual y con un profesor particular**.

El **lugar de estudio habitual** es la propia **habitación** de los chicos (72%); sin embargo, entre los más pequeños, los de primaria, uno de cada diez estudia en la cocina (10,4%), uno de cada cinco (19,5%), en el salón/cuarto de estar.

Un 24% de los alumnos de primaria manifiestan tener **problemas de concentración** a la hora de estudiar, porcentaje que se incrementa hasta un 31% entre los estudiantes de secundaria.

Ello no es óbice para que exista una presencia significativa de **otras actividades simultáneas** (Internet, música, gente hablando) durante el tiempo de estudio.

OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN TIEMPO DE ESTUDIO		
	Según los hijos (%)	Según los padres (%)
Enseñanza primaria		
• Conectados a Internet	19,9	18,8
• La tele encendida	21,2	22,1
• Escuchar música	23,8	19,7
• Gente hablando	54,3	44,0
Enseñanza secundaria		
• Conectados a Internet	29,4	38,7
• La tele encendida	18,2	22,6
• Escuchar música	44,5	60,4
• Gente hablando	40,5	32,0

Apenas un 8% de los **alumnos de primaria** indica haber preparado alguna vez «**chuletas**» en tiempo de exámenes, y únicamente un 5% manifiesta haberlas utilizado posteriormente; entre los estudiantes de **secundaria** uno de cada tres (33%) responde haberlas realizado, siendo un 27% los que se declaran usuarios en alguna evaluación o examen.

Ver televisión es algo habitual para la gran mayoría de la población escolar (95%), pero también lo es **conectarse a Internet** (75%), leer (71%) o **jugar con la consola /ordenador** (63,4%).

ACTIVIDADES REALIZADAS EN UN DÍA CUALQUIERA		
	Alumnos de:	
	Primaria (%)	Secundaria (%)
Ver la televisión	95,2	95,4
Leer un libro o cómic	77,5	65,6
Jugar con la consola/ordenador	73,4	55,8
Conectarse a Internet	62,1	88,5

Los juegos con la consola/ordenador van cediendo terreno frente a Internet, a medida que los chicos crecen.

Los resultados académicos

El 73% de los alumnos reconocen que, cuando un chico suspende, **el principal motivo es la falta de estudio**; los padres son algo más indulgentes, bajando hasta el 61% aquellos que identifican suspenso con falta de estudio (un 15% lo atribuye a falta de entendimiento de la asignatura).

Cuando un **chico suspende**, sus padres se enfadan (75%), tratan de animarle (92%) y buscan soluciones (93%); la existencia de **algún tipo de sanción** o castigo es más declarada por los hijos que reconocida por los padres.

SANCIONES EN EL CASO DE MALAS NOTAS		
	Según los hijos (%)	Según los padres (%)
Alumnos de primaria		
• Sí	41,8	28,7
• No	45,2	44,3
• No sacan malas notas	13,0	27,0
Alumnos de secundaria		
• Sí	55,5	36,1
• No	37,6	48,4
• No sacan malas notas	6,9	15,5

El tipo de sanción más habitual es la prohibición de acceso a Internet o la consola (33%), más a los chicos (40%) que a las chicas (20%). Entre los alumnos de secundaria, también se adopta como sanción la prohibición de salir con los amigos (32%), en este caso más a las chicas (37%) que a los chicos (30%).

Paradójicamente, sólo uno de cada cinco escolares manifiesta tener algún tipo de premio o recompensa por parte de sus padres cuando obtiene buenas notas en las evaluaciones.

¿Tus padres te dan algún tipo de premio si sacas buenas notas en las evaluaciones?		
	Según los hijos (%)	Según los padres (%)
Normalmente	21,3	24,0
A veces	44,9	38,3
Nunca	33,8	37,7

El nivel de comunicación entre padres e hijos con respecto a la marcha de sus estudios y la actividad escolar es algo más declarado por los padres que asumido por los chicos.

FRECUENCIA CON QUE HABLAN PADRES E HIJOS				
Alumnos de primaria	Según los hijos (%)		Según los padres (%)	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Sobre sus estudios				
• Habitualmente	49,1	62,8	83,7	79,1
• Ocasionalmente	38,5	30,2	14,9	19,3
• Sólo cuando dan las notas	10,2	5,9	1,4	0,9
Sobre la vida escolar				
• Habitualmente	62,9	59,1	88,2	74,8
• Ocasionalmente	31,4	35,2	11,1	23,3
• Sólo cuando dan las notas	4,1	3,5	--	0,5

El 56,5% de los alumnos hablan con sus padres de forma habitual (todos/casi todos los días) sobre la marcha de sus estudios, otro 34% lo hace ocasionalmente y un 8% únicamente cuando les entregan las notas.

¿Quién se preocupa más, el padre o la madre, por saber cómo van sus hijos en el colegio? Según los propios chicos, mayoritariamente por igual (72,4%), según declaración de los padres, ambos por igual (57%) o principalmente la madre (40,3%).

¿Quién se preocupa más por la vida escolar?		
	Según los hijos (%)	Según los padres (%)
El padre	3,8	2,7
La madre	23,3	40,3
Ambos	72,4	57,0

El fracaso escolar

Vamos a centrarnos ahora exclusivamente en aquellos casos que podríamos denominar de «**fracaso escolar**», entendiendo en este caso como tal **la existencia de suspensos**, a nivel de alguno entre los estudiantes de primaria (23,7%) y dos o más entre los de secundaria (38%).

Empecemos por un primer dato preocupante: a un 45% de los alumnos entrevistados **no les gusta estudiar, la actitud negativa hacia el estudio es progresiva** a medida que avanza el ciclo escolar: así, un **29,5% de los estudiantes de primaria** dicen que les gusta poco (26%) o nada (3,5%) estudiar, cifra que se duplica entre los estudiantes de secundaria (58,4%).

Como era previsible, los índices son significativamente distintos entre los que aprueban y suspenden en las evaluaciones.

¿Le gusta estudiar?	Mucho/bastante	Poco/nada
Estudiantes de primaria		
• TOTAL (%)	70,1	29,4
• Con suspensos (%)	50,0	50,0
• Sin suspensos (%)	76,9	22,5
Estudiantes de secundaria		
• TOTAL (%)	41,3	58,4
• Con suspensos (%)	24,0	75,5
• Sin suspensos (%)	54,9	44,7

Precisamente, y quizá por ello, aunque una amplia mayoría mantiene una valoración positiva acerca del centro educativo, existe también una menor valoración positiva del mismo entre los estudiantes con suspensos.

¿Le gusta su colegio?	Mucho/bastante	Poco/nada
Estudiantes de primaria		
• TOTAL (%)	92,0	8,0
• Con suspensos (%)	86,5	13,5
• Sin suspensos (%)	94,2	5,8
Estudiantes de secundaria		
• TOTAL (%)	81,9	18,1
• Con suspensos (%)	72,5	27,5
• Sin suspensos (%)	90,0	10,0

Los escolares que han tenido algún suspenso son también los que afirman ir al colegio más a disgusto: **más de la mitad de los que van a disgusto (60%) han suspendido alguna asignatura.**

¿Qué número de horas estudian? (valores medios)	Laborables		Festivos	
	En exámenes	Durante el curso	En exámenes	Durante el curso
Estudiantes de primaria				
• Con suspensos	1,71	1,26	2,07	1,23
• Sin suspensos	1,59	1,08	1,79	1,08
Estudiantes de secundaria				
• Con suspensos	2,32	1,28	2,90	1,16
• Sin suspensos	2,61	1,53	3,64	1,73

Los estudiantes de primaria que suspenden estudian un 15% más de tiempo que los que aprueban; sin embargo, la situación se invierte en la enseñanza secundaria.

Entre los estudiantes de secundaria, a lo largo del curso, los que aprueban estudian un 20% más que los que suspenden, en días laborables, y hasta un 50% más en días festivos, diferencias que se reducen a la mitad cuando los exámenes se acercan.

Uno de cada dos estudiantes que suspenden tiene problemas para **entender las explicaciones de los profesores en clase.**

¿Entiendes normalmente lo que explican los profesores en clase?	A veces no	Con frecuencia
Estudiantes de primaria		
• Aprueban (%)	23,7	2,6
• Suspenden (%)	44,6	17,6
Estudiantes de secundaria		
• Aprueban (%)	12,6	4,2
• Suspenden (%)	50,5	25,0

Por estas y otras causas, los estudiantes de primaria/secundaria **necesitan y buscan a yuda a la hora de estudiar y hacer los deberes**, ayuda que habitualmente reciben de sus propios padres. Y, sin embargo, en más de la mitad de los alumnos de secundaria que suspenden encontramos que **sus padres no pasaron de los estudios primarios.**

Encuesta sobre los hábitos de estudio de los niños españoles

Estudiantes de secundaria		
Estudios de los padres	Con suspensos (%)	Sin suspensos (%)
Hasta primarios	20,7	52,3
Secundarios/superiores	47,7	79,3

Uno de cada dos estudiantes de secundaria que suspenden menciona tener **problemas de concentración a la hora de estudiar** ; ello no es óbice para la realización de otras actividades en tiempo de estudio.

	Estudiantes de secundaria	
	Con suspensos (%)	Sin suspensos (%)
¿Le resulta fácil concentrarse?		
• Fácil	49,5	83,3
• Difícil	50,5	16,0
Mientras estudia		
• Está conectado a Internet	34,5	27,4
• Tiene la TV encendida	25,0	13,0
• Escucha música	48,0	44,7
• Hay gente hablando	44,5	38,6

Finalmente, alguna referencia **al nivel de comunicación existente entre los alumnos y sus padres** a propósito de los estudios: paradójicamente, dicha comunicación es menor entre aquellos alumnos que quizás más lo necesitan, esto es, aquellos que obtienen suspensos en sus evaluaciones.

Alumnos de secundaria		
¿Hablas con tus padres a propósito de:	Con suspensos (%)	Sin suspensos (%)
Tus estudios?		
• Diariamente	53,5	71,2
• Semanalmente	15,5	15,3
• Algunas veces	30,0	13,0
Tu actividad escolar?		
• Diariamente	51,8	65,9
• Semanalmente	12,1	15,4
• Algunas veces	33,6	16,8

La dimensión del problema. El fracaso escolar en España desde una perspectiva autonómica e internacional

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo escolar de la Comunidad de Madrid

El Diccionario de la Lengua Española otorga al término fracaso el significado de «resultado adverso de una empresa o negocio». De conformidad con ese sentido amplio del término, el fracaso escolar sería el resultado adverso de la institución docente y, por extensión, del sistema educativo en su conjunto. La expresión cuantitativa de esa noción general se podrá definir mediante indicadores que reflejen, de uno u otro modo, la magnitud de ese resultado adverso.

Durante algún tiempo se ha empleado en España el término «fracaso escolar» para referirse al indicador que resulta de restar de 100 la cifra del éxito referido exclusivamente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y medido por el porcentaje de alumnos que titulaba al final de esa etapa educativa. En términos más precisos, cabría expresar lo anterior del siguiente modo:

$$\text{Fracaso escolar} = 100 - \text{tasa bruta de graduación en ESO}$$

donde la «tasa bruta de graduación en ESO» es el porcentaje de alumnos, con respecto a la población de 16 años de edad, que obtiene el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria en un curso escolar dado.

Sin embargo, se trata éste de un modo limitado de referirse a los resultados del sistema educativo y, por tanto, de hacerse una idea, ajustada a la realidad, sobre la mayor o menor calidad de su rendimiento. Por tal motivo, en el ámbito de las comparaciones internacionales no se reconoce un indicador de

fracaso escolar propiamente dicho, sino que la valoración de los resultados escolares se apoya en un conjunto de datos, entre los que suelen incluirse la tasa de graduación en la Educación Secundaria Superior (Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio en el sistema educativo español) y los resultados derivados de pruebas internacionales, en especial los del programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE.

La primera opción se explica porque, en los países desarrollados, una medida del éxito del sistema educativo se expresa por su capacidad para llevar a cada cohorte de edad, cuando menos, al nivel de la Educación Secundaria Superior. La segunda tiene que ver con la necesidad de contrastar la información procedente de los centros con la derivada de medidas de rendimiento externas, comunes y objetivas, que añaden fiabilidad a los resultados y facilitan la comparación entre países, o entre regiones, en términos más homogéneos.

A continuación, se revisará la dimensión del problema del fracaso escolar en España, entendido éste en un sentido amplio, haciendo un recorrido por las diferentes etapas escolares –Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Educación Secundaria Post-obligatoria (16-18 años)– y se efectuarán algunos análisis finales que no eluden la referencia, siquiera sea de un modo sintético, a posibles soluciones.

La dimensión del problema en la Educación Primaria

Porcentaje del alumnado que a los 12 años ha completado la Educación Primaria

Un primer indicador del grado de éxito del sistema educativo en la Educación Primaria consiste en el porcentaje del alumnado que ha concluido esa etapa educativa a la edad teórica de terminación de los estudios, es decir, a los 12 años. La tabla 1 muestra los resultados de dicho indicador, desagregados por sexo, para el conjunto de España y para sus diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, así como su evolución a lo largo de una década. La figura 1 representa gráficamente la información fundamental.

Del análisis de los anteriores resultados se puede inferir lo siguiente:

- Una disminución de la calidad de los resultados a lo largo de la década considerada que se pone de manifiesto tanto en las cifras totales como en las que corresponden a las diferentes Comunidades Autónomas.

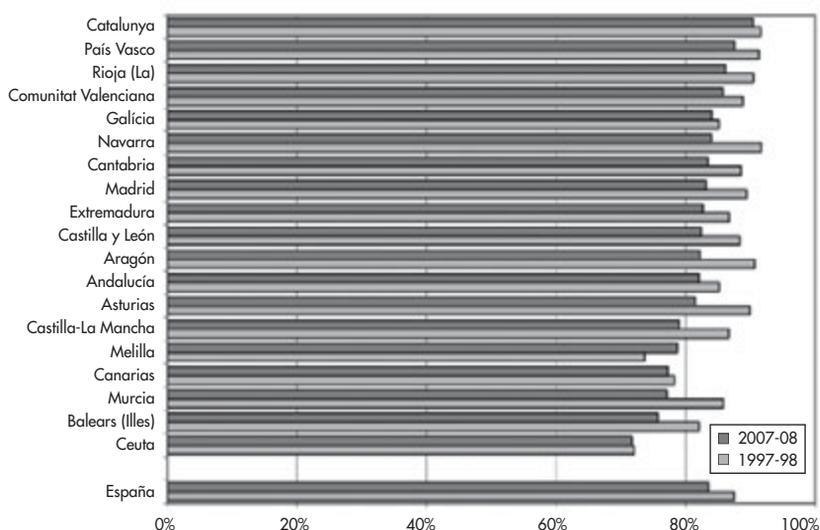
Tabla 1. Porcentaje del alumnado que a los 12 años ha completado la Educación Primaria

	Total			Niños			Niñas		
	1997-98	2002-03	2007-08	1997-98	2002-03	2007-08	1997-98	2002-03	2007-08
	Total	87,5	85,3	83,6	84,7	82,4	81,2	90,3	88,2
Andalucía	85,2	82,5	82,1	81,7	79,3	79,2	88,7	85,8	85,2
Aragón	90,7	86,1	82,2	89,1	83,8	80,7	92,4	88,7	83,8
Asturias (Principado de)	89,9	87,3	81,5	87,5	84,3	79,4	92,4	90,4	83,7
Baleares (Illes)	82,1	77,2	75,7	78,8	73,0	71,7	85,7	81,7	80,0
Canarias	78,3	79,3	77,3	74,3	74,5	72,8	82,3	84,4	81,9
Cantabria	88,5	85,8	83,4	84,9	82,4	80,6	92,4	89,3	86,5
Castilla y León	88,4	85,7	82,4	85,8	82,6	80,0	91,1	89,0	84,9
Castilla-La Mancha	86,7	83,9	79,0	83,1	80,9	75,9	90,3	87,2	82,4
Catalunya	91,6	91,2	90,4	90,1	90,0	89,4	93,2	92,6	91,6
Comunitat Valenciana	88,8	87,0	85,8	86,5	84,3	83,7	91,2	89,7	87,8
Extremadura	86,7	84,5	82,7	83,6	80,8	79,7	90,1	88,5	85,9
Galicia	85,1	83,7	84,0	81,1	79,6	81,0	89,3	87,9	87,2
Madrid (Comunidad de)	89,4	86,5	83,2	87,4	84,6	81,5	91,6	88,6	84,9
Murcia (Región de)	85,8	82,3	77,1	82,3	78,3	73,0	89,5	86,5	81,5
Navarra (Comunidad Foral de)	91,7	88,4	84,0	89,2	86,8	81,9	94,3	90,1	86,1
País Vasco	91,3	88,5	87,6	89,8	86,2	86,2	93,0	91,0	89,1
Rioja (La)	90,5	87,8	86,1	88,2	86,4	84,7	92,9	89,2	87,6
Ceuta	72,1	73,2	71,7	70,9	68,5	67,7	73,2	77,9	75,8
Melilla	73,7	76,7	78,7	68,3	71,4	76,3	80,2	81,8	81,4

Fuente: Ministerio de Educación. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010.

- La existencia de diferencias significativas entre Comunidades Autónomas.
- Un mejor comportamiento de las niñas frente a los niños como rasgo sustantivo que, con diferente intensidad, se presenta en todas las Comunidades Autónomas y en los cursos considerados.

Figura 1. Variación en una década del porcentaje de alumnos que a los 12 años ha terminado la Educación Primaria. Cursos 1997-1998/2007-2008



Fuente: Ministerio de Educación, *Las cifras de la Educación en España*. Estadísticas e indicadores, edición 2010.

Porcentaje de alumnos de 4.º de Educación Primaria que se encuentran en el nivel 1 o inferior de competencia en la evaluación general de diagnóstico

Cabe efectuar una segunda aproximación al grado en que el sistema educativo produce resultados adversos, a partir de la información recientemente publicada y que corresponde a la evaluación general de diagnóstico

realizada en 2009 para el cuarto curso de la Educación Primaria¹. Este procedimiento, al basarse en pruebas estandarizadas y emplear idénticos criterios de corrección para todas las Comunidades Autónomas, tiene la ventaja, con respecto al anterior, de que permite una comparación mucho más fiable y homogénea. No obstante, por el modo de definir las escalas de calificación, las puntuaciones obtenidas por cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas se refieren al comportamiento medio del conjunto de España y no a un criterio absoluto de rendimiento.

Organismos internacionales, como la OCDE² o la Comisión Europea³, suelen fijarse en la proporción de alumnos que obtienen los niveles más bajos de rendimiento como un indicador evidente de un funcionamiento deficiente, o muy deficiente, del sistema en materia de resultados escolares. Ese mismo criterio se puede aplicar, en nuestro caso, a partir de los resultados de la evaluación general de diagnóstico antes citada. Dicha evaluación establece, sobre una base empírica, cinco niveles de competencia para cada uno de los ámbitos evaluados. El nivel 1 es el más bajo y el nivel 5 el más alto. La tabla 2 muestra las cifras de los porcentajes de alumnos de 4.º de Educación Primaria que se encuentran en el nivel 1, o inferior, de competencia en cada una de las cuatro áreas de que consta dicha evaluación para las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas.

Del análisis de los datos de la tabla 2 cabe extraer las siguientes conclusiones:

- Los resultados de este indicador en cada Comunidad o Ciudad Autónoma son, por regla general, similares para las cuatro diferentes áreas de competencia consideradas, lo que parece reflejar un comportamiento homogéneo del sistema educativo en cada territorio, independientemente de la naturaleza de los contenidos.
- Las diferencias entre Comunidades y Ciudades Autónomas son importantes; incluso cuando se ignoran, a efectos de comparación, Ceuta y Melilla se sitúan en un rango relativo de 1 a 3.
- Comunidades autónomas, como País Vasco, Catalunya y Comunitat Valenciana, que ocupaban una posición destacada en materia de resultados medidos por el primer indicador, caen considerablemente con arreglo a este segundo indicador más objetivo. Lo opuesto sucede con Comunidades Autónomas como Aragón, Castilla y León o Madrid.

Tabla 2. Porcentajes de alumnos de 4.º de Educación Primaria que se encuentran en el nivel 1 o inferior de competencia en la Evaluación general de diagnóstico. Año 2009

	Competencia Lingüística	Competencia Matemática	Competencia Conocimiento mundo físico	Competencia Social y ciudadana
TOTAL	15	16	16	16
Andalucía	17	19	15	18
Aragón	11	11	9	9
Asturias	8	11	8	10
Baleares	25	19	27	23
Canarias	24	26	21	18
Cantabria	11	11	9	13
Castilla y León	8	11	6	9
Castilla-La Mancha	13	15	13	13
Catalunya	16	15	19	16
C. Valenciana	18	19	30	27
Extremadura	18	17	14	15
Galicia	17	16	10	15
C. de Madrid	10	12	10	8
Murcia	16	17	13	14
Navarra	8	8	11	10
País Vasco	16	15	–	–
La Rioja	8	9	6	8
Ceuta	31	28	29	28
Melilla	45	40	43	43

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de resultados de la Evaluación general de diagnóstico del Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. 2010.

La dimensión del problema en la Educación Secundaria Obligatoria

Como se ha indicado más arriba, a menudo se ha entendido por fracaso escolar en nuestro país lo que indica la cifra complementaria, con respecto de 100, de la tasa bruta de graduación en ESO; graduación que se corresponde con la obtención del primer diploma oficial en el sistema educativo español. Aun cuando, en lo que sigue, se presentarán las cifras de fracaso escolar de acuerdo con el indicador así definido, el análisis de la situación desde una visión más amplia resulta recomendable. Por otro lado, la comparación internacional es del todo pertinente a la hora de valorar en qué medida nuestros resultados escolares son adversos.

Por ambos motivos se considerará, a continuación, junto con las cifras de fracaso escolar en la ESO, las de abandono educativo temprano y las del porcentaje de alumnos que se sitúan en el nivel 1, o inferior, en las pruebas de PISA de comprensión lectora. Estos dos últimos indicadores fueron seleccionados por la Unión Europea, en el marco de la llamada Estrategia de Lisboa (2000), para definir objetivos de logro –o niveles de referencia (*benchmarks*)– de los sistemas educativos europeos en el horizonte temporal de 2010 y para efectuar el correspondiente seguimiento.

El fracaso escolar en la ESO

La tabla 3 muestra las cifras de fracaso escolar en la ESO correspondientes al año 2007, que es el último disponible, desagregadas por sexo y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Los resultados se han ordenado en orden decreciente de magnitud con el propósito de facilitar la comparación.

Tabla 3. Cifras de fracaso escolar en la ESO por Comunidades Autónomas y sexo. Año 2007

	TODOS	HOMBRES	MUJERES
País Vasco	16,4	20,8	11,8
Asturias	16,5	20,4	12,5
Cantabria	19,2	23,7	14,4
Navarra	20,5	24,4	16,2
Castilla y León	24,0	29,9	17,7
Galicia	26,3	32,5	19,8
Aragón	26,4	33,4	19,0
Cataluña	27,2	32,3	21,8
Madrid	29,9	35,0	24,6
ESPAÑA	30,7	37,2	23,9
La Rioja	31,1	40,3	21,3
Extremadura	32,9	40,7	24,7
Castilla-La Mancha	33,5	43,3	23,1
Andalucía	34,2	41,4	26,6
Murcia	34,3	42,3	25,8
Canarias	35,3	41,9	28,3
Melilla	36,5	41,4	31,1
C. Valenciana	37,8	45,5	29,5
Baleares	40,5	48,3	32,2
Ceuta	48,2	50,5	45,8

Fuente: Magisterio y Ministerio de Educación.

Del análisis de esos datos se deducen las siguientes conclusiones básicas:

- Una elevada incidencia del fracaso escolar en la ESO que sobrepasa el 30% de toda la población de 16 años de edad.
- La existencia de diferencias notables, que en algún caso llegan a superar los 30 puntos porcentuales entre las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, lo que revela divergencias territoriales en cuanto a la efectividad de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entendido en términos no simplemente formales o de escolarización.
- La existencia de diferencias muy importantes entre chicos y chicas que revelan un fracaso de los varones muy superior al de las mujeres. Tales diferencias aumentan en magnitud, con respecto a las señaladas a propósito de la Educación Primaria, y conforme se desciende en la tabla, de las Comunidades Autónomas que tienen menor fracaso hacia las que poseen mayor fracaso. Ello indica que la variable sexo constituye un factor explicativo del fracaso francamente significativo.

Como se ha evidenciado anteriormente a propósito de la Educación Primaria, el fracaso escolar medido por este tipo de indicadores puede no corresponderse estrictamente con el fracaso medido a partir de resultados de rendimiento basados en pruebas comunes y homologadas, sea por la falta de homogeneidad de los criterios de calificación de los profesores, sea por la posible incidencia de medidas de tipo administrativo, sea por ambas causas.

El abandono educativo temprano

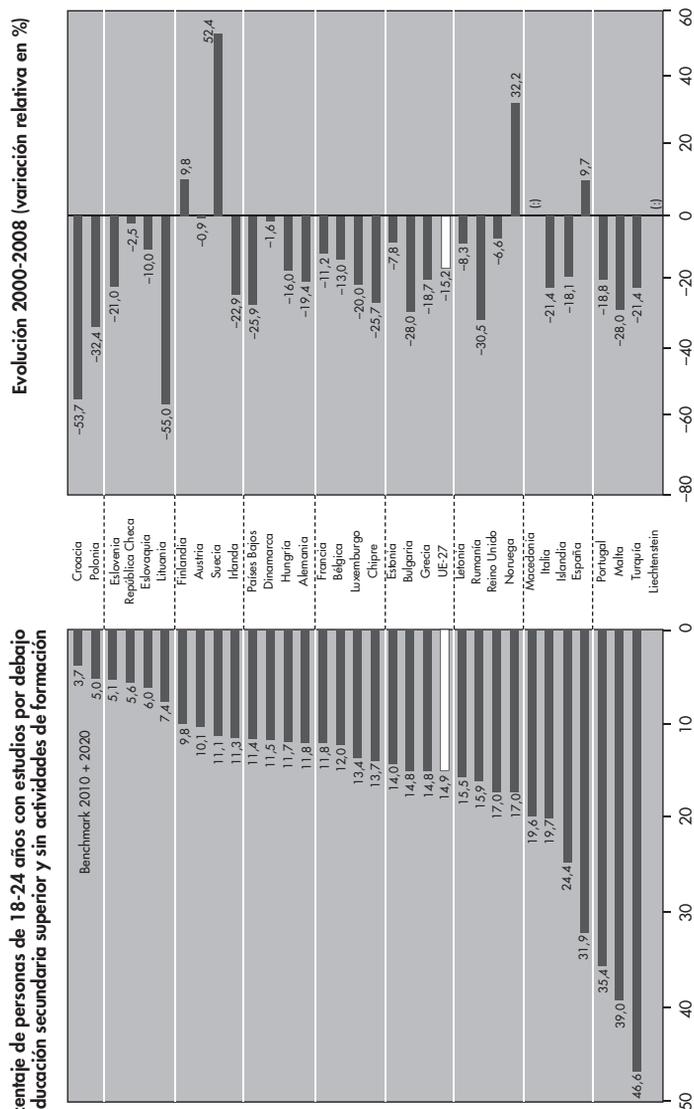
El «abandono educativo temprano» forma parte del conjunto de indicadores estructurales de la Unión Europea. Se define como el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que abandona el sistema escolar antes de terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria o que, en el caso de graduarse en la ESO, no completa el nivel de educación secundaria superior (en el caso español, Bachillerato o Ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional) y no ha seguido recientemente actividades de formación. Se mide a través de la Encuesta de Población Activa.

Por su propia definición, este indicador da cuenta de efectos diferidos y adversos del sistema educativo sobre la realidad social, entre 2 y 8 años después de la edad teórica de terminación de los estudios de la ESO (16 años). Se dota así a la propia observación de un relativo amplio margen temporal para la corrección, por parte del sistema, de esos efectos adversos. Además de constituir una medida inversa de la calidad del sistema educativo en términos de resultados, por su significado profundo es considerado en el ámbito europeo como un indicador de cohesión social (indicador estructural SC051).

La figura 2, procedente del último informe de seguimiento de los avances hacia los objetivos de la Estrategia de Lisboa en materia de educación y formación, muestra las cifras de abandono educativo temprano en 2008, así como su evolución desde el año de puesta en marcha de dicha estrategia europea. Del análisis comparado de los datos representados gráficamente en la figura anterior cabe extraer las siguientes conclusiones:

- España presenta en 2008 una cifra de abandono educativo temprano (31,9%) que se sitúa muy por encima de la media de la Unión Europea de los 27 (14,9%) y está muy alejada de ese 10% que constituye el objetivo o nivel de referencia acordado por la Unión para 2010.
- España ha evolucionado a peor en el periodo de tiempo considerado (2000-2008), aumentando su cifra de abandono educativo temprano en cerca de un diez por ciento (9,7%).
- Este comportamiento no tiene parangón en la comparación internacional, sea cual fuere el parámetro que se tome como referencia. Así, por ejemplo, los países de latitudes más septentrionales no sólo presentan cifras de abandono en su mayoría claramente inferiores a la media, o muy cercanas a ellas, sino que, además, y excepción hecha de Noruega, Finlandia y Suecia, las han reducido en dicho periodo de tiempo. Por otra parte, aun cuando los países mediterráneos no muestran un comportamiento homogéneo en cuanto a las cifras de partida –con una posición que es claramente peor para los más meridionales– todos ellos han hecho sus deberes razonablemente y han mejorado de forma ostensible su situación entre 2000 y 2008 (véase Italia, Malta, Portugal e incluso Turquía aunque no sea miembro de la Unión Europea).

Figura 2. El abandono educativo temprano en la Unión Europea. 2000-2008



Fuente: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. Commission of the European Communities.
 (:): Datos no disponibles.

En este punto cabe advertir que la contribución de los jóvenes de origen inmigrante al abandono educativo temprano es significativamente mayor que la de los nativos, por lo que dicho fenómeno contribuye a incrementar las cifras propias; pero incluso cuando se corrige esa contribución, la cifra debida únicamente a los nativos españoles se sitúa por encima del 28%⁴ y, por tanto, sigue siendo muy alta en la comparación internacional.

El porcentaje de alumnos de 15 años que se encuentran en el nivel 1, o inferior, en comprensión lectora en las pruebas de PISA 2006

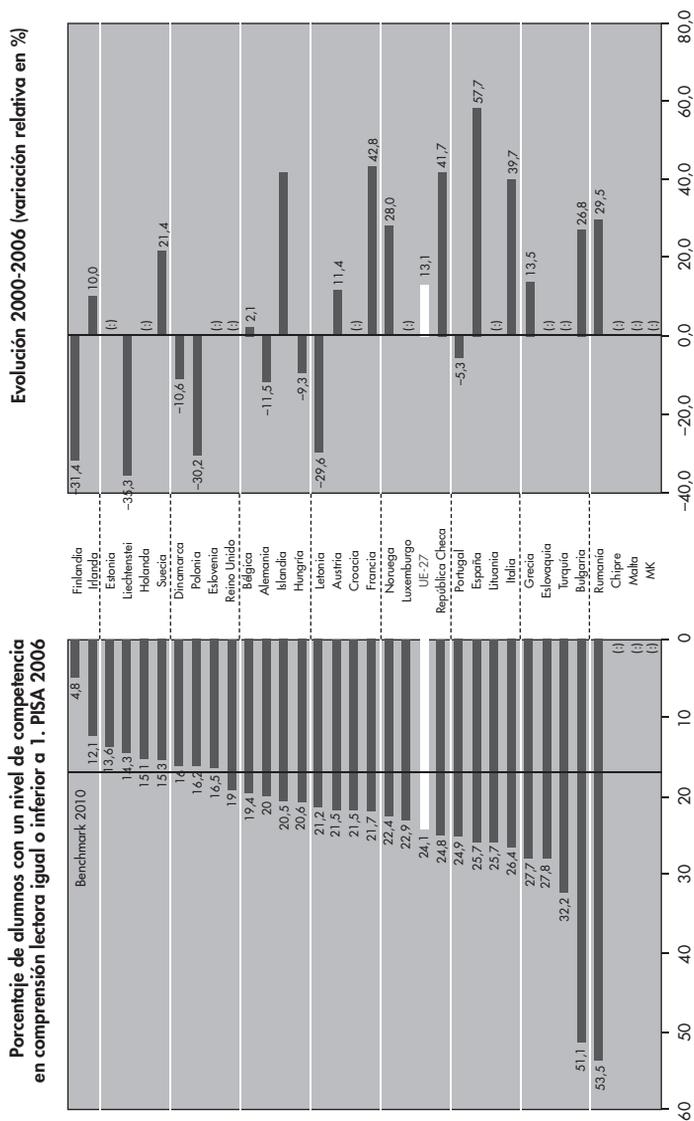
El porcentaje de alumnos de 15 años que se encuentran en el nivel 1, o inferior, en las pruebas de comprensión lectora correspondientes al programa PISA de la OCDE es un indicador que constituye una expresión directa de la obtención de resultados adversos de los sistemas educativos. La elección de este indicador se justifica por el importante papel que desempeña la comprensión lectora como condicionante del éxito en el resto de los aprendizajes intelectuales.

Al igual que la figura anterior, la figura 3 procede del último informe de seguimiento de los avances hacia los objetivos de la Estrategia de Lisboa. En ella se muestran las cifras referidas a dicho indicador, así como su evolución entre 2000 y 2006; años que se corresponden, respectivamente, con el inicio de la citada estrategia europea y con la última edición de PISA de la que se dispone de datos analizados (la publicación de la información relativa a la edición de 2009 está prevista para diciembre de 2010).

Es posible resumir las conclusiones principales que se derivan del análisis de los datos contenidos en la figura 3 en los siguientes términos:

- El porcentaje de alumnos españoles de 15 años con muy bajo rendimiento en comprensión lectora (25,7%) se sitúa por encima de la media de los países de la Unión Europea de los 27 (24,1%) y muy por encima del objetivo o nivel de referencia acordado para 2010 (15,5%).
- Aun cuando el conjunto de la Unión ha evolucionado a peor en el periodo de tiempo considerado, con un incremento porcentual

Figura 3. Porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en comprensión lectora según las pruebas de PISA, 2000-2006



Fuente: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. Commission of the European Communities.
 (t): Datos no disponibles.

del 13,1%, España encabeza, con un 57,7%, la lista de los países que más empeoran en este importante indicador de rendimiento.

- Los países de la cuenca mediterránea obtienen, por lo general, peores resultados que los nórdicos y los anglosajones. Pero, además, el hecho de que el español sea un «idioma transparente» –es decir, se lea igual que se escribe– constituye un elemento adicional de interés a la hora de valorar la comparación, con otros países, del rendimiento correspondiente a este área de competencias.

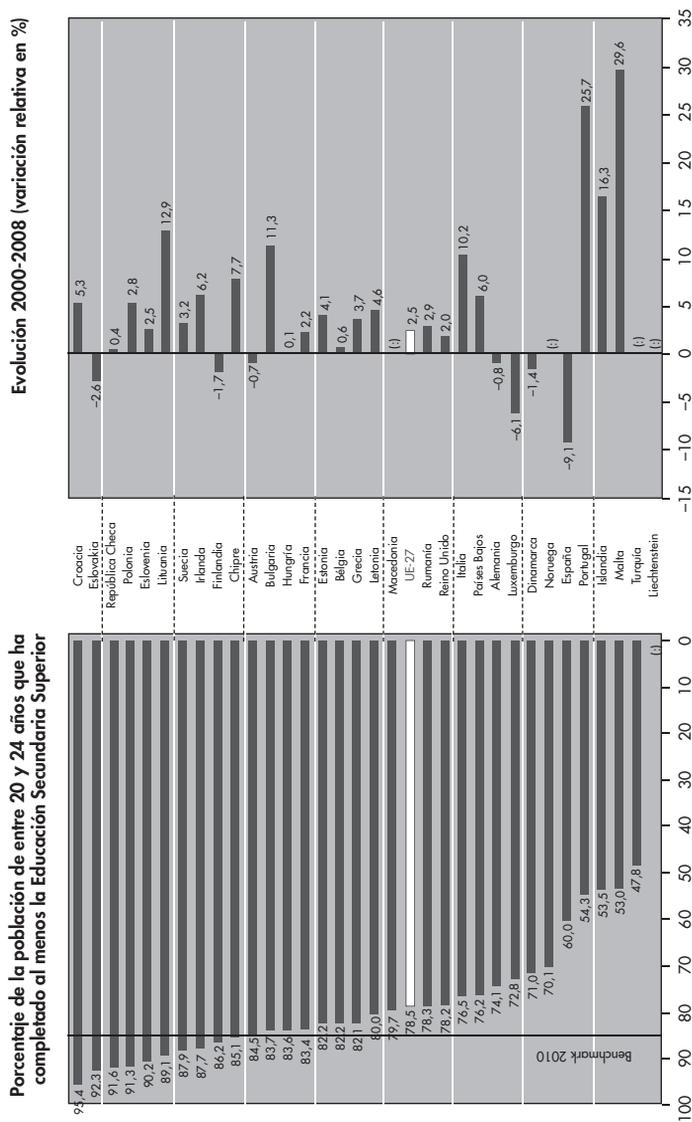
La dimensión del problema en la Educación Secundaria Superior

Junto con el abandono educativo temprano y el porcentaje de alumnos de 15 años de edad que rinden deficientemente en las pruebas de comprensión lectora de PISA, el tercer indicador de resultados escolares seleccionado por la Unión Europea para el seguimiento de la Estrategia de Lisboa se refiere a la Educación Secundaria Superior y se ha dado en llamar «Nivel educativo de los jóvenes». Se define como el porcentaje de la población con edades comprendidas entre 20 y 24 años que han completado, al menos, la Educación Secundaria Superior. De un modo similar a como sucediera en el caso del abandono educativo temprano, este nuevo indicador mide los resultados del sistema educativo con carácter diferido en el tiempo, en este caso, entre 2 y 6 años después de la edad teórica de terminación de los correspondientes estudios. Se mide, asimismo, mediante la Encuesta de Población Activa.

La figura 4 muestra las cifras del nivel educativo de los jóvenes en 2008 junto con las de su evolución entre 2000 y 2008. Lo que se observa en este caso es, en cierta medida, similar a lo antes descrito para el abandono educativo temprano, es decir:

- España presenta en 2008 un nivel educativo de los jóvenes (60,0%) que se sitúa muy por debajo de la media de la Unión Europea de los 27 (78,5%) y muy alejada del objetivo de logro o nivel de referencia acordado por la Unión para 2010 (85%).
- También en este caso, España ha retrocedido en el periodo de tiempo considerado (2000-2008) aumentando el valor de este indicador

Figura 4. El nivel educativo de los jóvenes en la Unión Europea, 2000-2008



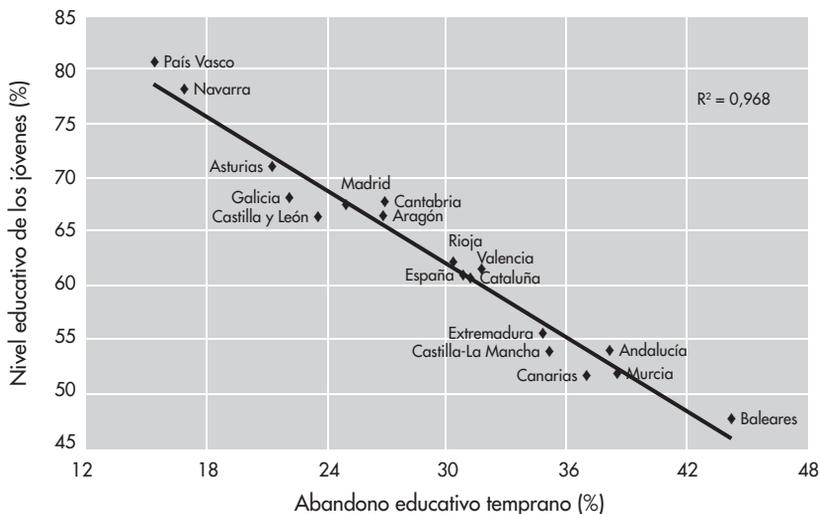
Fuente: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. Commission of the European Communities.
(:) Datos no disponibles.

en un 9,1%; en tanto que, en promedio, la Unión ha avanzado hacia la meta en un 2,5%.

- Aun cuando los países meridionales se sitúan inequívocamente, con respecto a este indicador, por debajo de la media de la Unión, el análisis de las figuras 2, 3 y 4 indica que España es el único país que, estando situado, con respecto a los tres indicadores escolares de la Estrategia de Lisboa, por debajo de la media de la Unión, empeora en los tres casos en el periodo 2000-2008 considerado.

Además de la comparación internacional, merece la pena focalizar la atención en el interior de España para analizar el comportamiento con respecto a este indicador de las diferentes Comunidades Autónomas. La figura 5 representa el nivel educativo de los jóvenes frente al abandono educativo temprano

Figura 5. Nivel educativo de los jóvenes versus abandono educativo temprano para el conjunto de las Comunidades Autónomas. 2007



Fuente: Informe 2009 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

educativo temprano para el conjunto de las Comunidades Autónomas. Ello permite aproximarse a la composición interna, o regional, de las cifras españolas, tanto para el indicador «nivel educativo de los jóvenes» (eje vertical) como para el indicador «abandono educativo temprano» (eje horizontal). Pero, además, facilita el hallazgo de una importante relación estadística entre esos dos indicadores y su correspondiente significado.

Del análisis de la figura cabe destacar las siguientes conclusiones principales:

- Existen diferencias sustantivas entre las Comunidades Autónomas –de un orden máximo en torno a los treinta puntos porcentuales– tanto para el indicador «nivel educativo de los jóvenes» como para el de «abandono educativo temprano».
- El nivel de abandono educativo temprano de una Comunidad Autónoma constituye un buen predictor, de carácter inverso, del nivel educativo de sus jóvenes, de modo que cuanto mayor sea el primero menor será el segundo. En términos cuantitativos cabe decir que la fuerza de la relación (R^2) entre ambas variables es del 96,8% o, lo que es lo mismo, el 96,8% de las diferencias entre las Comunidades Autónomas en cuanto al nivel educativo de los jóvenes es explicado por diferencias en relación al abandono educativo temprano. Ello significa que, necesariamente, habrá que reducir el primero si se pretende incrementar el segundo.
- Las Comunidades Autónomas que se sitúan para ambos indicadores en mejor posición que la media coinciden, en una alta proporción, con las que obtienen los mejores resultados en las pruebas de rendimiento obtenidas en la evaluación general de diagnóstico ya citada, lo que revela una cierta consistencia en la manera en que tales indicadores reflejan el grado de fracaso o de éxito del sistema educativo.

Análisis y recomendaciones

Aun cuando la noción de fracaso escolar y su expresión bajo la forma de un indicador concreto no tienen su traslación en los sistemas internacio-

nales de indicadores, esa idea genérica de fracaso, como conjunto de resultados adversos del sistema educativo, puede plasmarse por mediación de una colección poco numerosa pero relevante de indicadores consagrados en el plano internacional.

En el presente capítulo, y con el fin de presentar una imagen fiable de la magnitud de esa problemática en España, se ha optado por analizar las cifras de fracaso escolar, entendido en el sentido español, y ampliar, no obstante, esa visión con la ayuda de otros indicadores de resultados que proporcionan una descripción más completa del grado de eficacia, o de ineficacia, de nuestro sistema educativo. La ventaja que supone el haber elegido para ese fin indicadores seleccionados por la Unión Europea estriba, además de en su fiabilidad, en la posibilidad de efectuar la comparación, tanto interna como externa, en términos homogéneos.

La fotografía que se deriva de la descripción precedente resulta preocupante y reclama de los poderes públicos y de la propia sociedad una reflexión profunda sobre las causas, con la ayuda de investigaciones sistemáticas que, en nuestro país, son aún escasas^{5,6}. Junto con ella, se hace necesaria la consiguiente implementación de políticas efectivas en el nivel de la Administración central, en el de las Comunidades Autónomas y en el de los propios centros educativos.

La información disponible a nivel internacional, derivada de investigaciones y de análisis comparados, así como algunos de los resultados de estudios nacionales, permiten avanzar un conjunto de análisis, de conclusiones y de propuestas orientado a reducir los elevados niveles de fracaso escolar que, a la luz de los indicadores internacionales, presenta el sistema educativo español. Con el fin de hacer más clara la exposición, a continuación se agruparán los argumentos y las recomendaciones en tres ámbitos: la influencia del nivel socioeconómico y sociocultural, el papel de los valores y la importancia de las políticas

La influencia del nivel socioeconómico y sociocultural

Existe abundante evidencia empírica que avala la influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre el rendimiento escolar de los alumnos. El programa PISA de la OCDE ha definido un indicador del nivel socioeconómico y cultural de los alumnos (ISEC) y analizado la influencia de dicho indicador sobre los resultados de las pruebas corres-

pondientes. Dicha influencia, aunque sustantiva, no sobrepasa una intensidad del 20% para ninguna de las materias objeto de evaluación. Dicho de otro modo, los países no pueden atribuir el grueso ni del éxito ni del fracaso de sus sistemas educativos a la «herencia del pasado» sino que existe, como mínimo, un más que notable 80% que es atribuible a factores más próximos.

España presentaba un valor del ISEC en la edición de PISA 2006 de -0,31⁷; es decir, se sitúa por debajo del valor medio de los países de la OCDE, fijado en 0,00 a efectos de comparación. Combinando ambos tipos de argumentos –la relación existente entre nivel socioeconómico y cultural y éxito escolar y la inferior posición de España en cuanto al valor medio del ISEC– cabe concluir, pues, que nuestro nivel de fracaso sería atribuible, en parte, a nuestro inferior nivel socioeconómico y cultural.

No obstante, los datos procedentes de los informes de seguimiento hacia los objetivos europeos de Lisboa en materia de educación y formación, antes descritos, indican que países con inferior ISEC que España han mejorado en los tres indicadores de rendimiento más arriba considerados, a lo largo del periodo 2000-2008. Así, por ejemplo, Portugal, con un valor de su ISEC de -0,62, ha reducido su cifra de abandono educativo temprano en un 18,8%, sus niveles de rendimiento deficiente en comprensión lectora en un 5,3% y el indicador «nivel educativo de los jóvenes» ha mejorado en un 25,7%. En el caso de Polonia, cuyo ISEC es de -0,30, se ha producido, como en el caso de Portugal, un avance sustancial en los tres indicadores citados, con mejoras de un 32,4%, de un 30,2% y de un 2,8% respectivamente, a lo largo de dicho periodo de tiempo.

La relación entre las variables de contexto –como el nivel socioeconómico y cultural– y las de rendimiento de los sistemas educativos son de naturaleza circular, de modo que, si se acierta en las políticas de educación y formación y se consigue mejorar el nivel socioeconómico y cultural de una generación a la siguiente, cabe esperar que el rendimiento del sistema en su conjunto mejore, lo que, a su vez, mejorará dicho nivel socioeconómico; y así cíclicamente en una suerte de círculo virtuoso que genera progreso individual y promueve el desarrollo social y el crecimiento económico.

A lo largo de los últimos treinta años se ha producido en España un avance importante y continuado en el porcentaje de la población con estudios universitarios que ha ido de la mano del «efecto prosperidad» pro-

ducido en la sociedad española en ese mismo periodo de tiempo y medido por la evolución espectacular de su PIB por habitante⁸. Sin embargo, los indicadores de éxito escolar no parecen haber evolucionado de un modo similar.

Habida cuenta de la importancia que posee el éxito en las etapas escolares para el futuro de las siguientes generaciones, se hace necesario acertar tanto en el diagnóstico sobre las causas de los déficit, como en la efectividad y el alcance de las políticas educativas correspondientes; lo que, a la luz de las evidencias antes descritas, no parece haber sido el caso del sistema educativo español.

El papel de los valores

La influencia de los valores sociales sobre el funcionamiento de la institución escolar y sobre sus resultados ha sido invocada a la hora de explicar el mejor comportamiento de unos países frente a otros en materia de rendimiento de sus sistemas educativos^{9,10}. Tiene, probablemente, su máxima expresión en el caso de las culturas asiáticas¹¹, como la china o la japonesa, en donde la idea de que el esfuerzo y la perseverancia son las claves del éxito personal constituye un elemento esencial de socialización. Ambos rasgos de la conducta del individuo son considerados obligaciones morales. Razonamientos similares, relacionados con la herencia religiosa de algunos países occidentales que obtienen buenos resultados en las evaluaciones internacionales, son traídos a colación entre los expertos como probables factores de fondo, explicativos de ese rendimiento superior de sus sistemas educativos¹².

La convicción de que existe una relación positiva entre el esfuerzo y la capacidad individual, de que la inteligencia puede mejorarse por medio del entrenamiento y la perseverancia, forma parte de la filosofía educativa de estas sociedades y del código de valores compartidos en sus centros docentes.

Por otro lado, una multitud de investigaciones alineadas con el «movimiento de las escuelas eficaces» ha señalado, entre otras claves comunes del éxito observado en dichas escuelas, unas expectativas institucionales elevadas con respecto al rendimiento de los alumnos, un clima escolar ordenado, sin interrupciones en los procesos de enseñar y de aprender, y un ambiente de apoyo escolar y afectivo hacia los alumnos –con el reconoci-

miento de sus éxitos— por parte del profesorado y de la propia institución^{13,14}. Las «escuelas aceleradas» de Estados Unidos, orientadas a atender entornos sociales desfavorecidos, comparten este mismo tipo de principios^{15,16}.

Nos encontramos con ese mundo de valores del orden, la disciplina y el esfuerzo que amalgamados —particularmente en los entornos desfavorecidos— con los del afecto y la disponibilidad personal e institucional se convierten, en su conjunto, en factores clave del éxito escolar. Algunos análisis de casos, como el de la «Señorita A», descrito por Judith Harris¹⁷, o la percepción sobre las características de los buenos profesores, del escritor francés Daniel Pennac¹⁸, a partir de su propia experiencia adolescente de mal alumno, apuntan consistentemente en la misma dirección.

En el caso español, un estudio publicado por el autor¹⁹ y realizado a partir de la base de datos de PISA 2003 ha permitido identificar algunos de los factores relativos al medio escolar que contribuyen a explicar nuestra posición en matemáticas inferior a la media de los países de la OCDE y, sobre todo, a la de Finlandia, el país campeón. De los análisis cuantitativos emergen con claridad, como elementos explicativos, el escaso compromiso de los alumnos con la tarea de estudiar, el menor sentido del esfuerzo, la menor motivación personal, el peor autoconcepto, un clima escolar más disruptivo, una moral del profesorado más baja y una menor autonomía de los centros. Dejando a un lado el último factor, que tiene que ver con políticas de carácter organizativo, el resto de los factores parecen conectarse entre sí y con los resultados en una especie de «ovillo causal», de modo que el escaso interés de los alumnos empeora el clima escolar y reduce la moral del profesor. Esas tres circunstancias empeoran los resultados académicos, lo que actúa retroactivamente sobre la moral, tanto de alumnos como de profesores, contribuyendo a un empeoramiento adicional del rendimiento según un círculo vicioso. Cuando se considera, en su conjunto, la naturaleza de los factores debidos a los alumnos, se advierte que aluden, directa o indirectamente, a ese mundo precario de valores que ha anidado en el medio escolar español.

A tenor de lo anterior, se hace necesario invertir, tanto en el medio escolar como en el familiar²⁰, ese proceso de relajación experimentado en el ámbito español, en cuanto a los valores del esfuerzo, la perseverancia y la excelencia, relajación cuyos demostrados efectos perversos sobre el rendimiento de los alumnos contribuyen a explicar, muy probablemente, nues-

tras abultadas cifras de fracaso escolar. Por otra parte, el «facilismo» como política compensatoria resulta, a la luz de la evidencia empírica disponible, francamente contraproducente.

La importancia de las políticas educativas

Las políticas educativas –y su grado de acierto– constituyen un factor evidente de mejora de los resultados, no sólo porque pueden evaluarse, y por tanto corregirse, sino también porque, debido a su propia naturaleza, aluden a un conjunto de variables sobre las que es posible actuar, sea en el nivel propio de los centros educativos, sea en el nivel de competencia de las Comunidades Autónomas, sea en el nivel que corresponde al Gobierno de la nación.

A la hora de definir las políticas que podrían reducir el fracaso escolar en España –o, dicho de otro modo, mejorar los niveles de éxito de nuestro sistema educativo– conviene agrupar las recomendaciones en función del ámbito temporal en el que se han de ordenar las actuaciones. Por tal motivo, en lo que sigue, se presentará ese racimo de políticas que se propone ordenado según éstas conciernan al corto, al medio o al largo plazo. No se pretende adoptar un enfoque exhaustivo en la descripción de las posibles políticas efectivas de mejora, sino señalar tan sólo unas pocas significativas –aunque, en buena medida, inéditas en nuestro país– que corresponden, principalmente, a la acción del Estado y cuya influencia sobre la reducción del fracaso es directa y, a la luz de las evidencias disponibles, plausible.

Políticas orientadas a largo plazo

La información empírica apunta en el sentido de que una parte sustantiva de lo que denominamos fracaso escolar tiene su origen en retrasos y deficiencias de aprendizaje que se generan en las primeras etapas de la vida escolar y que, de uno u otro modo, se van arrastrando en etapas posteriores. Por tal motivo, se hace imprescindible atacar el problema desde sus primeros estadios, lo que comporta operar, en este caso, desde una perspectiva largoplacista.

En primer lugar, procede emplear la educación infantil, particularmente en el segundo ciclo, como política compensatoria temprana, mediante

el diseño y aplicación de programas de calidad, específicamente dirigidos a sectores socialmente desfavorecidos, que integren las actuaciones propias del ámbito escolar con intervenciones de coordinación con el medio familiar. La evidencia internacional señala consistentemente la eficacia de estos programas sobre la población en desventaja^{21,22} y muestra los positivos efectos producidos, años más tarde, en la edad adulta^{23,24}.

En segundo lugar, se hace imprescindible aplicar, desde el primer ciclo de la Educación Primaria, metodologías eficaces y procedimientos correctores de los retrasos tan pronto éstos se produzcan. En el ámbito escolar opera una regla de probada validez empírica que establece que «el mejor predictor del rendimiento posterior es el rendimiento anterior». Convendría, por ello, difundir entre los maestros la llamada «pedagogía para el dominio» –*Learning for Mastery*–, metodología que, por su propia naturaleza, evita las lagunas, mejora el rendimiento al impedir los retrasos, y cuya eficacia está ampliamente probada en multitud de estudios internacionales²⁵.

Políticas orientadas a medio plazo

Entre las políticas que dejarían sentir sus efectos positivos, en el medio plazo, sobre la reducción del fracaso procede destacar las de evaluación externa de carácter nacional. La presencia de este tipo de políticas fue uno de los rasgos comunes que pudieron identificarse entre aquellos países occidentales que mejores resultados obtuvieron en las pruebas de PISA 2000²⁶. Aun cuando su interés, a la hora de determinar los errores y los aciertos, resulta relativamente obvio, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que ese tipo de prácticas constituye un factor clave para hacer eficaces otras políticas educativas²⁷.

El sistema educativo español ha vivido durante décadas de espaldas a su rendimiento, con la consiguiente ausencia de la idea de responsabilidad –o de rendición de cuentas– por los resultados y de sus benéficas consecuencias. El pasado mes de junio se hizo pública la primera evaluación general de diagnóstico, algunos de cuyos resultados se han citado anteriormente. Aun cuando éste es, desde luego, el camino, la transposición del marco PISA a una realidad nacional, que dicha evaluación supone, limita notablemente la utilidad de la información resultante a la hora de impulsar la mejora de nuestro sistema educativo.

Si se desea poner la evaluación, decididamente, al servicio de la reducción del fracaso escolar, aquélla debería avanzar tomando en consideración, al menos, las recomendaciones siguientes. En primer lugar, organizar las evaluaciones de modo que faciliten una información homogénea –es decir, rigurosamente comparable– del rendimiento de cada alumno, de cada centro, de cada municipio o distrito, de cada Comunidad Autónoma y del país en su conjunto. Se trata de adoptar un enfoque censal –no simplemente muestral– y de ámbito nacional, cuyos datos puedan ser empleados, convenientemente, por los centros educativos, por las Comunidades Autónomas y por el Estado con fines de mejora. En segundo lugar, adoptar modelos de evaluación del «valor añadido contextualizado» que permitan determinar cuál es la contribución neta de cada centro educativo al progreso escolar de sus alumnos hacia los objetivos educativos establecidos o prescritos, una vez descontadas las aportaciones debidas a factores contextuales, en particular, al nivel socioeconómico y sociocultural de las familias²⁸. En tercer lugar, incrementar la transparencia de los resultados del sistema.

Políticas orientadas a corto plazo

La educación secundaria es la etapa en la que se centran, precisamente, los indicadores internacionales de éxito escolar. Sin embargo, los efectos positivos que de las anteriores políticas pudieran derivarse se dejarían sentir, con un importante retraso de magnitud variable, sobre esa etapa educativa. Se hace, pues, necesario adoptar medidas que actúen con carácter urgente en la resolución del problema.

Las cifras de abandono educativo temprano y de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria no son ajenas a los problemas derivados de una estructura bastante rígida del sistema educativo español en esa etapa; estructura que no reconoce diferentes vías de éxito y que está, por tanto, poco adaptada a la realidad diversa, en cuanto a cualidades, necesidades e intereses, del alumnado correspondiente. El carácter típicamente masculino del fracaso escolar evidencia, por ejemplo, esa escasa capacidad de adaptación. Aquellos sistemas educativos europeos que ofrecen a sus alumnos oportunidades formativas diferenciadas antes de los 16 años presentan, por lo general, cifras de abandono educativo temprano inferiores o bastante inferiores a la me-

dia, es decir, son capaces de retenerlos –y cualificarlos– con más eficacia dentro del sistema reglado²⁹.

En lo que concierne a la secundaria postobligatoria y, en particular, a la Formación Profesional, cabe recordar que ya en 1999 sólo un 4% de los alumnos españoles entre los 15 y los 19 años combinaba trabajo con estudios reglados, frente al 50% en Austria, Holanda, Suiza y Dinamarca y lejos del 16% de la media de los países de la OCDE³⁰. Esa circunstancia típicamente española eleva el coste de oportunidad de proseguir los estudios y facilita el abandono.

Las recomendaciones que se derivan de los anteriores análisis pueden resumirse en dos grupos de actuaciones. En primer lugar, suprimir los obstáculos que dificultan el progreso de los alumnos por el sistema reglado, diversificando las formas de excelencia y anticipando la iniciación del Bachillerato y de la Formación Profesional de Grado Medio a los 15 años. En segundo lugar, desplazar los incentivos desde el exterior del sistema educativo –donde han estado, en buena medida, ubicados hasta ahora, principalmente para los alumnos de bajo nivel socioeconómico– mediante la puesta en marcha de fórmulas duales –o compuestas– que integren la formación con el empleo remunerado, e incorporen contratos de aprendizaje a partir de los 16 años. Ello reduciría para los alumnos y sus familias el coste de oportunidad derivado de continuar en el sistema educativo más allá de la enseñanza obligatoria y añadiría significado a la prosecución de los estudios. La definición de pasarelas hacia la Formación Profesional de Grado Superior crearía nuevas perspectivas de futuro al abrir la puerta a posteriores avances formativos.

Ambos tipos de medidas, apoyadas en un buen sistema de orientación profesional, del que actualmente se carece, harían más atractiva la formación, reducirían el abandono temprano y elevarían el nivel de cualificación de esa importante fracción de jóvenes que salen del sistema infracualificados y que son objeto privilegiado del paro, de la rotación laboral y del infraempleo.

Bibliografía

1. Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Madrid.
2. OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. OCDE, París.
3. Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009*. Commission of the European Communities. Bruselas.
4. Recio, M. y De La Cruz, M. (2010). Abandono educativo temprano: el mal de las vacas gordas. *Escuela* 3.870(996) pp. 36-37 (Fuente: Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística).
5. Gaviria Soto, J. L., et al. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en las Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. (Documento no publicado).
6. Fernández Enguita, M., et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa, Barcelona.
7. OCDE (2007). PISA 2006: Vol. 2 Data. OECD, París.
8. López Rupérez, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Ed. Gota a gota, Madrid.
9. López Rupérez, F. (2009). La educación secundaria en España. *Investigación y Ciencia*, agosto, pp. 82-89.
10. López Rupérez, F. (2009). *Valores y éxito escolar. Un proyecto del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*. XX Semana Monográfica de Santillana. Ed. Santillana, Madrid.
11. Stevenson, H. W. y Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Touchstone, Nueva York.
12. Räsänen, R. (2006). *Quality education – A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education. Oulu University (Finland). (Documento no publicado).
13. Sammons, P., et al. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, 39 pp., ED 389 826.
14. Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983), «Effective Schools: A Review», *The Elementary School Journal* 83(4), pp. 427-452.
15. Hopfenberg, W. S. y Levin, H. M. (1990). *Accelerated Schools*. School of Education. Stanford University, Stanford, C.A.
16. Bloom, H. S., Ham, S., Helton, L., O'Brien, J. (2001). «Evaluating the Accelerated Schools approach: A look at early implementation and impacts on

- student achievement in eight elementary schools», <http://www.mdrc.org/Reports2001/AcceleratedSchools/AccSchools-Overview.htm>
17. Harris, J. R. (2003). *El mito de la educación*. Debolsillo, Barcelona.
 18. Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori, Barcelona.
 19. López Rupérez, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Ed. Gota a gota, Madrid.
 20. [www.madrid.org/consejo_escolar/para que nadie se quede atrás](http://www.madrid.org/consejo_escolar/para_que_nadie_se quede_atras)
 21. OCDE (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OCDE, París.
 22. National Research Council Institute of Medicine (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. Washington, D.C.
 23. Schweinhart, L. J. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through age 27*. The High Scope Press. Ypsilanti, MI.
 24. López López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (I: High/Scope). *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), p. 33 ([http://uv.es/RELIEVE/13 junio de 2007](http://uv.es/RELIEVE/13_junio_de_2007)).
 25. López López, E. (2006). «El mastery learning a la luz de la investigación educativa». *Revista de Educación*, 340 mayo-agosto 2006, pp. 625-665.
 26. OCDE (2004). *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA*. OCDE, París.
 27. Woessmann, L., et al. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*. IFO Economic Policy. Edward Elgar, Cheltenham, Reino Unido.
 28. OCDE (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. OCDE, París.
 29. López Rupérez, F. (2009). «La educación secundaria en España». *Investigación y Ciencia*, agosto, pp. 82-89.
 30. OCDE (2001). *Education at a glance. OECD Indicators 2001*. OCDE, París.

SEGUNDA PARTE

**Propuesta
de soluciones**

Desde la familia: El papel educativo de la familia y su colaboración con la escuela

María José Díaz-Aguado

*Catedrática de Universidad en Psicología de la Educación,
Directora de la Unidad de Psicología Preventiva,
Directora del máster en Programas de Intervención en Contextos
Educativos en la Universidad Complutense de Madrid*

Este artículo analiza el papel educativo de la familia y la urgente necesidad de mejorar su colaboración con la escuela, tratando de responder a algunos de los más importantes interrogantes que en torno a este tema se están planteando hoy: ¿cuáles son las condiciones que definen una educación familiar de calidad?, ¿pueden darse dichas condiciones en estructuras diferentes de la familia nuclear tradicional?, ¿cómo están educando las familias hoy?, ¿falta disciplina en ellas como el profesorado percibe?, ¿por qué se concentra el fracaso, sobre todo, en adolescentes de familias que han tenido pocas oportunidades académicas?, ¿cómo superarlo?, ¿cuáles son las principales «asignaturas» a través de las cuales la familia enseña a vivir?, ¿debe enseñarlas también la escuela?, ¿qué papel pueden tener las familias en el incremento de la autoridad del profesorado?, ¿cómo favorecer la colaboración familia-escuela para promover el éxito de todo el alumnado y prevenir el fracaso escolar?

Para responder a estos interrogantes van a utilizarse los datos sobre la situación actual de las familias que proceden de la investigación presentada en este libro, sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* que van a ser visualmente destacados, así como los resultados de dos investigaciones anteriores realizadas desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, sobre *La convivencia escolar desde la perspectiva de las familias* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2009)¹ y *Las familias ante la adolescencia y su educación* (Díaz-Aguado y Martínez, 2008)².

Condiciones esenciales de la educación familiar

¿Cuál es la esencia de la educación familiar? ¿De qué depende su calidad? Las respuestas dadas en las últimas décadas por la psicología para responder a estas preguntas permiten destacar tres condiciones básicas de la educación familiar, de las que depende su calidad, en función de que pueda proporcionar a los hijos y a las hijas:

1. Un afecto incondicional, que les dé seguridad sin protegerles en exceso.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.
3. Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y a aprender a controlar su propia conducta.

Conviene tener en cuenta, además, que las tres condiciones anteriormente mencionadas no se producen de forma automática, como consecuencia de ningún «instinto». Por el contrario, para educar adecuadamente a una hija o a un hijo, tanto el padre como la madre necesitan «aprender» importantes habilidades:

- Habilidades para entenderle, para saber qué necesita en cada momento.
- Habilidades para elegir o diseñar experiencias educativas, que contribuyan a su desarrollo.
- Habilidades para establecer una comunicación continua con ella o él.

En ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos en la familia, desde nuestra infancia, los adultos encargados de protegernos y educarnos. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores con los que se identifica nuestra sociedad. Es imposible que la escuela pueda sustituir a la familia integrando, en este sentido, de una forma tan especial las tres condiciones anteriormente mencionadas.

Confianza, afecto y disponibilidad básica

Las familias parecen proporcionar hoy confianza y afecto a sus hijos e hijas, transmitiéndoles que les quieren de forma más generalizada que en cualquier época anterior. Así cabe interpretar que el porcentaje de adultos que afirma que dichas condiciones se dan en su familia, por lo menos a veces, se sitúa por encima del 99% (y entre el 90 y el 95% en los hijos e hijas, con pequeñas variaciones en función de la pregunta utilizada). Por ejemplo, en el estudio de *Las familias ante la adolescencia*, el 96,4% de adolescentes responde afirmativamente a la pregunta «Mis padres están disponibles cuando los necesito», porcentaje que se eleva al 99,8% cuando se considera la respuesta de los padres ante una pregunta parecida.

Los resultados obtenidos sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* reflejan que existe relación entre la comunicación familiar y el éxito escolar: un 40% del alumnado de secundaria que suspende no habla habitualmente con sus padres de lo que hace en el centro escolar. Sólo el 15% de los que aprueban se encuentra en dicha situación.

Tiempo y disponibilidad para cuidar y atender en situaciones de cierta exigencia

La situación actual de las familias es menos positiva cuando se considera su disponibilidad para compartir actividades de cierta exigencia, que suponen bastante tiempo y dedicación: el 10% de los adultos y el 20% de los adolescentes reconocen que los padres «dejan de cumplir planes que habían hecho con su hijo/a». Además, el problema que un mayor porcentaje de familias con adolescentes (el 21%) reconoce estar viviendo en la actualidad gira en torno a la necesidad de «ayudarles a mejorar el aprendizaje escolar y evitar que fracasen» (suspensos, repeticiones) (Díaz-Aguado y Martínez, 2008).

La investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* refleja que una amplia mayoría del alumnado de primaria (el 81%) recibe ayuda de sus padres para estudiar; cifra que desciende hasta el 45% en el alumnado de secundaria. Es decir, que un 19% y un 55%, respectivamente, no dispone de dicha ayuda, no comparte con su padre ni con su madre la superación de las dificultades escolares.

En este sentido, conviene tener en cuenta, también, que el hecho de seguir compartiendo actividades de ocio con las personas adultas de la familia durante la adolescencia, como sucede en la mayoría de los casos, es una importante condición que reduce la probabilidad de conductas de riesgo en dicha edad. Por eso, aunque sea una situación muy minoritaria, resulta preocupante que un 14,5% de adolescentes de ESO no comparta ninguna actividad de ocio con sus padres (Estudio sobre *La convivencia escolar*).

Límites, disciplina y resolución de conflictos

En torno a la disciplina se concentran las principales dificultades educativas de las familias. La mayoría de ellas reconoce tener problemas para resolver conflictos y enseñar a respetar límites, incluidas las habilidades de comunicación en dichas situaciones. Estas dificultades en la disciplina familiar son destacadas como el principal obstáculo para la convivencia escolar por el profesorado y los equipos directivos de los centros; y como el segundo obstáculo por las propias familias (Estudio sobre *La convivencia escolar*).

Como expresión de dichas dificultades cabe destacar los siguientes resultados del estudio sobre *Las familias ante la adolescencia* : el 68% de los adultos está de acuerdo con la frase: «Los problemas de los hijos cuando crecen se hacen tan difíciles que desearía que mi hijo/a fuese siempre pequeño/a»; la mitad de los adultos (el 50%) responde que tiene «mucha dificultad para controlar a su hijo/a»; y en situaciones críticas parece que siguen faltando alternativas al castigo físico para enseñar a respetar límites de forma más coherente con el rechazo a la violencia que se pretende enseñar, puesto que el 63,5% de las familias está algo, bastante o muy de acuerdo con que «a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan».

De la revolución industrial a la revolución tecnológica

El concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surgió en buena parte en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoció su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a las niñas y los niños del mundo de los adultos, de su dureza y su violencia, a través de las barreras creadas

en la familia nuclear y la escuela tradicional establecidas entonces, caracterizadas ambas por su aislamiento recíproco y respecto al mundo exterior.

La familia nuclear, compuesta por la madre, el padre y los hijos, se aisló desde entonces de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, proporcionando dos de las condiciones básicas que debe garantizar la educación familiar: afecto incondicional y atención permanente. La conocida frase según la cual *madre no hay más que una*, refleja esta especialización de la familia así como que tradicionalmente el padre era pasivo en el desempeño de estas dos tareas (el afecto y la atención); reservándose para la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria). Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna es con frecuencia origen de problemas relacionados con conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas.

La estructura familiar anteriormente descrita es cada día menos frecuente y no favorece la calidad de la educación hoy, que puede promoverse mejor cuando los adultos que deben educar desde la familia lo asumen como una responsabilidad compartida, cooperando en las tres condiciones, y expresando a través de las relaciones familiares los valores de confianza, seguridad y respeto mutuo con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso, la calidad educativa de las distintas estructuras familiares existentes hoy depende, básicamente, de su capacidad para proporcionar estas tres condiciones, expresando en sus relaciones un modelo coherente con dichos valores. Para llevar a la práctica esta responsabilidad compartida lo ideal es que cooperen en las tres tareas, aunque en ocasiones, como ha sucedido tradicionalmente, cada uno de ellos resulte especialmente eficaz para alguna de ellas. Las investigaciones sugieren, también, que cuando la relación entre dichos adultos tiene una calidad positiva, el hecho de que sean dos puede contribuir a garantizar las tres condiciones.

En función de lo anteriormente expuesto, puede explicarse por qué en las estructuras familiares monoparentales existe cierto riesgo de que se produzcan más dificultades, debido a la sobrecarga de responsabilidades que supone para una sola persona asumir estas tres tareas, sobre todo en determinadas situaciones críticas. Dificultades que pueden superarse cuando el adulto que debe llevar a cabo la educación familiar desarrolla las habilidades necesarias para ello y/o cuando cuenta con el apoyo que

la sociedad debe proporcionar a las familias que lo necesiten, sean o no monoparentales, evitando en todo momento su estigmatización.

La posibilidad de que dos personas adultas puedan compartir la responsabilidad de educar se complica cuando no conviven, y todavía más, cuando se ha producido la separación o el divorcio. Para favorecer la adaptación de los/as hijos/as y la colaboración en las responsabilidades educativas, siempre que ésta sea posible y no implique riesgo de violencia (como supondría en los casos de maltrato infantil y violencia de género), conviene que desde la familia, la escuela y los servicios sociales se den facilidades para dicha colaboración, evitando la estigmatización y ayudando al alumnado que se encuentra en dicha situación a entender por qué su padre y su madre se han separado: superando distorsiones infantiles, como la tendencia del menor de seis años a culparse de la separación (creyendo, por ejemplo, que su padre se fue de casa porque ese día se había portado mal), ayudándole a entender que tanto su padre como su madre le quieren y van a seguir disponibles, aunque la dificultad para entenderse entre sí les haya llevado a separarse.

En la dirección de lo anteriormente expuesto, escuela, familia y servicios sociales deben tener en cuenta la necesidad de proporcionar condiciones que favorezcan la «comprensión de su situación familiar», a todos los niños y niñas, y especialmente a los que viven en situaciones distintas de las mayoritarias, sobre las que deberían poder plantear los interrogantes que les surgen a adultos disponibles para ayudarles a construir un significado de su situación familiar que les ayude a vivir, y que sea compatible con la realidad que van a ir descubriendo a medida que crezcan. Por ejemplo, una niña de ocho años que vive en acogimiento comparte con su madre biológica los fines de semana y llama «mama» a las dos mujeres, preguntaba a la madre de acogida: «¿Quién es mi madre verdadera, tú o Sara (su madre biológica)?». La respuesta que pudo satisfacer su inquietud fue: «Las dos somos “verdaderas” porque te queremos mucho, como quieren las madres. Sara te quiere mucho. Estuviste en su “barriguita” y desde que naciste hasta los tres años te cuidó todos los días. Entonces, tuvo muchos problemas y no pudo seguir cuidándote durante la semana. Por eso ahora lo hago yo, que también te quiero como una madre».

La investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* encuentra algunos resultados estrechamente relacionados con los cambios de la revolución tecnológica que estamos viviendo:

- El alumnado de primaria dedica diariamente algo más de tres horas y media (199 minutos) a estar delante de una pantalla: una hora y 34 minutos viendo la televisión, casi una hora (54 minutos) jugando con la consola o el ordenador y 51 minutos conectado a Internet. ¿Cuánto tiempo le queda para otras actividades necesarias en su desarrollo, como comunicarse directamente con su familia, juegos no mediados por pantallas o trabajar en las tareas escolares? Si tenemos en cuenta también el tiempo dedicado a la escuela y a los desplazamientos, parece que el tiempo dedicado a dichas actividades puede ser con frecuencia menor del necesario para un desarrollo óptimo. Concretamente, en este estudio se encuentra que el 70% del alumnado de primaria afirma dedicar cada día una hora o menos a estudiar y que la mayoría (el 62%) incrementa el tiempo de estudio en época de exámenes. ¿Tienen conciencia las personas encargadas de su educación familiar de esta situación? Respecto al tiempo dedicado a tareas escolares, se detecta que la percepción de los adultos es más positiva que la que reconocen sus hijos/as, al incrementar el tiempo de estudio en un 20% respecto al que afirman dedicar éstos/as y estimando de forma mayoritaria (en el 64% de las familias) que este tiempo se distribuye por igual durante todo el curso.
- El alumnado de ESO dedica diariamente algo más de cuatro horas y media (261 minutos) a estar delante de una pantalla: una hora y 49 minutos viendo la televisión, 48 minutos jugando con la consola o el ordenador y una hora y 44 minutos conectado a Internet. Parece, por tanto, que el tiempo disponible en la adolescencia para otras actividades necesarias para su desarrollo es todavía menor que el disponible en la infancia, sobre todo por el fuerte incremento que se produce con la edad en actividades realizadas a través de Internet. Respecto al tiempo de estudio fuera de la escuela se encuentra que el 56% de dicho alumnado afirma dedicar cada día una hora o menos (cifra que aumenta el fin de semana para el 62%). Una gran mayoría (el 80%) incrementa el tiempo de estudio durante la época de exámenes. ¿Tienen conciencia las personas encargadas de su educación familiar de esta situación? Respecto al tiempo dedicado a tareas escolares se detecta una percepción bastante optimista, puesto que sobrestiman en un 25%, por término medio, el tiempo dedicado al estudio. A diferencia de lo que sucede en primaria, entre el alumnado de secundaria, el incremento del tiempo de estudio durante los

exámenes parece ser conocido por los adultos, probablemente por ser más acentuado y visible, puesto que la mayoría de las familias (el 64%) responde que así se produce, tal como reconocen los/as adolescentes.

La gran cantidad de tiempo que la infancia y, sobre todo, la adolescencia pasa delante de las pantallas debe alertarnos sobre uno de los cambios que está originando la revolución tecnológica, que reduce la eficacia de las barreras físicas creadas en la revolución industrial y puede estar alterando procesos psicológicos, como la capacidad de regulación emocional, la atención y el esfuerzo, e incrementando el riesgo de distracción y comportamiento disruptivo, dos de los principales obstáculos para el aprendizaje escolar. Para prevenir los problemas y mejorar las oportunidades que pueden derivarse de esta nueva situación, es preciso:

- Que las personas adultas de la familia supervisen los contenidos que llegan a niños/as y adolescentes a través de las pantallas y limiten el tiempo que pasan frente a la televisión, los videojuegos y el ordenador.
- Reconocer que, aunque un uso inadecuado de dichas tecnologías puede implicar riesgos, una utilización correcta proporciona oportunidades valiosas que conviene promover.
- Enseñar desde la familia y desde la escuela la alfabetización audiovisual y digital, desarrollando una capacidad crítica como receptor y emisor.
- Mejorar los contenidos que llegan a la infancia y adolescencia desde estas nuevas pantallas, para evitar que les lleguen contenidos nocivos y favorecer que les lleguen contenidos valiosos.
- Establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias para adaptar la educación a esta nueva situación.

Los programas de formación en nuevas tecnologías a las personas responsables de la educación, también en las familias, pueden ser de gran eficacia para lograr las condiciones anteriores, ayudando a disminuir la brecha generacional existente en este ámbito. Cuando estos programas para familias se realizan en la escuela suelen contribuir, también, a establecer contextos y rutinas de colaboración familias-escuela, que pueden ser ampliados a otros objetivos.

Éxito-fracaso y distancia entre la escuela y las familias

En la misma dirección de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores sobre este tema, la investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* encuentra que el fracaso escolar se concentra, sobre todo, en adolescentes con padres que no cuentan con experiencia en dicho nivel educativo, puesto que más de la mitad del alumnado de secundaria con suspensos (el 52,3%) pertenece a familias con padres que no han pasado de los estudios primarios, mientras que sólo un 20,7% de quienes aprueban se encuentra en dicha situación familiar (el 47,8% tiene padres con estudios secundarios y el 31,5% con estudios universitarios).

¿Cómo explicar esta relación? Y, lo que es más importante: ¿cómo puede superarse la limitación de estudios que se reproduce en parte de la población de una generación a la siguiente, obstaculizando la igualdad de oportunidades que la escuela pretende promover?

Del alumno medio y la exclusión a la igualdad de oportunidades, la adaptación a la diversidad y la cooperación

Los estudios realizados desde la década de 1960 destacan como uno de los principales obstáculos para la igualdad de oportunidades la fuerte orientación a la homogeneidad de la escuela tradicional, establecida en la revolución industrial para una sociedad muy distinta de la actual: fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad incondicional del profesorado, en la que se aprendía desde temprana edad el lugar que se iba a ocupar en la estructura de dominio-sumisión que caracterizaba a los contextos cotidianos, como la familia patriarcal y el trabajo fragmentado, en el que los individuos eran piezas intercambiables dentro de una cadena muy jerárquica, para lo cual debían aprender obediencia incondicional y a mandar de la misma forma.

De acuerdo al tipo de sociedad de la revolución industrial, la escuela tradicional se organiza segregando al que es diferente en contextos homogéneos, en torno a la idea del alumno medio, promoviendo estructuras entre iguales de tipo individualista-competitivo y excluyendo a quien tiene dificultades para adaptarse a dicho modelo a través de lo que Jackson

(1968) denominó «currículum oculto», por su dificultad para hacerse explícito al entrar en contradicción con los valores democráticos que comienzan a incluirse en distintos países desde la década de 1960 en la definición del «currículum explícito». El hecho de no explicar las normas y los papeles escolares dificulta considerablemente su comprensión por el alumnado que no cuenta en su familia con adultos que le ayuden a entenderlo por haber vivido dichas situaciones directamente, condición que les permitiría orientar mejor la adaptación escolar de sus hijos/as.

En este contexto tradicional, el fracaso escolar es visto sólo como un problema individual. Hoy entendemos, sin embargo, que quien fracasa es también el propio sistema escolar y que, para superarlo, es preciso incluir importantes innovaciones en la forma de transmitir los objetivos, las relaciones y las normas de la escuela:

- Ayudando a que resulten comprensibles para todo el alumnado, también para el que procede de familias con poca o ninguna experiencia académica: haciendo más explícitos sus objetivos, sus normas y sus papeles, e incrementando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (incluido el alumnado y las familias) en su desarrollo.
- Desarrollando métodos de aprendizaje que ayuden a que todo el alumnado pueda tener éxito, encontrar su lugar en la escuela y situar el aprendizaje en un proyecto académico propio.
- Estableciendo contextos y procedimientos para la prevención y resolución de los conflictos, a través de la comunicación, la cooperación y la mediación a distintos niveles (entre estudiantes, entre alumnado y profesorado, entre familia y escuela...).
- Desarrollando estructuras de relación entre estudiantes de tipo cooperativo, que motiven al alumnado para ayudarse en el aprendizaje en lugar de desalentarlo como algo característico de «empollones».
- Sustituyendo el tradicional aislamiento recíproco entre escuela y familia por relaciones de cooperación que permitan adaptar la educación a una situación nueva.

Conviene tener en cuenta, también, que la sustitución del tipo de relación escolar establecido en la revolución industrial por los objetivos y relaciones anteriormente mencionados es un requisito para adaptar la escuela al nuevo modelo productivo al que el alumnado se incorporará en

su vida adulta, como se refleja en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**.

El fracaso en función de la excesiva distancia entre la actividad escolar y la familiar

El aprendizaje escolar se favorece cuando el alumnado se enfrenta a tareas y actividades con un nivel óptimo de novedad y de dificultad, en las que encuentra retos motivadores que suponen cierto esfuerzo pero que puede superar. El aburrimiento y la falta de implicación son, por el contrario, dos de los principales obstáculos del aprendizaje. Y éstos se producen tanto cuando las tareas son excesivamente conocidas y fáciles, como cuando no se pueden entender ni resolver por estar excesivamente alejadas de lo familiar, en las que no es posible implicarse ni definir ningún reto debido a su excesiva dificultad. Así, puede explicarse la mayor facilidad para el aprendizaje escolar del alumnado procedente de familias con buena experiencia académica, no sólo porque suelen dedicar más tiempo ayudando a sus hijos/as en tareas escolares, sino también porque tienden a estructurar la actividad familiar de forma más próxima a cómo se estructura en la escuela: utilizando la lectura y la escritura en casa, y expresando a través de la comunicación esquemas cognitivos y lingüísticos mucho más próximos a los escolares que los que se expresan en las familias con poca experiencia académica.

La lectura diaria de cuentos en la familia

Como ejemplo de lo anteriormente expuesto, cabe destacar el hecho de que la lectura diaria de cuentos en la familia desde que el niño o la niña

* «Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en “colectivos de trabajo” o “grupos de proyecto”; una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada [...] y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha [...], el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. [...] Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos» (pp. 100-101).

tienen dos o tres años represente un contexto de gran relevancia para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura y el rendimiento escolar en general. Es muy conveniente, por tanto, incorporar esta práctica de forma cotidiana entre las rutinas familiares para promover la adaptación escolar y prevenir el fracaso. La lectura diaria de cuentos es, además, un contexto de gran valor para favorecer la comunicación con los/as hijos/as y enseñar a regular las emociones, hablando de las que se expresan en el relato y su conexión con la vida cotidiana. Cuando se lleva a cabo al final del día permite conversar sobre lo que ha sucedido durante la jornada, detectar necesidades y responder a ellas.

Cuando el aprendizaje escolar se produce en una lengua distinta de la materna

En función de la distancia cultural y psicológica que el alumnado encuentra en la escuela puede explicarse, también, el nivel de dificultad que implica el aprendizaje escolar cuando éste se produce en una lengua distinta de la materna, como supone para una buena parte del alumnado inmigrante.

El hecho de realizar actividades en una segunda lengua con personas que la tienen como primera lengua representa una oportunidad óptima para aprenderla siempre que no exista mucha distancia psicológica con dichas personas, condición que podría inhibir la comunicación y, por tanto, el aprendizaje. Se ha comprobado que dicha distancia puede reducirse cuando el alumnado está socialmente integrado en el grupo que tiene como primera lengua la que aquél debe aprender y establece suficientes contactos para practicarla, superando el miedo al ridículo y la ansiedad que podría producir el hecho de estar inmerso en otra cultura. Es decir, que la confianza y el deseo de comunicarse son condiciones básicas que la escuela debe promover para que el alumnado que debe aprender en una segunda lengua tenga la motivación y desinhibición necesaria para comunicarse, adquirir dicha lengua y aprender a través de ella.

Además, para favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales es preciso que la escuela adopte una perspectiva intercultural, reconociendo explícitamente la cultura con la que dichos alumnos se identifican: incluyendo actividades en las que los valores de dicha cultura sean reconocidos como valores, utilizando

siempre como marco en la definición de los valores de convivencia el respeto a los derechos humanos.

Cómo reducir la distancia entre las familias y la escuela cuando ésta es excesiva

De lo anteriormente expuesto se deduce que para erradicar el fracaso es necesario reducir la excesiva distancia que con frecuencia existe entre la actividad escolar y la actividad que una buena parte del alumnado realiza fuera de la escuela, en contextos familiares. Lo cual puede conseguirse a través de dos tipos de cambios:

1. *Acercando la escuela a la familia*, incluyendo en ella los temas, materiales y actividades que el alumnado vive fuera, como por ejemplo:
 - *Situando el aprendizaje en un contexto social más significativo, que favorezca la comprensión de su objetivo, la motivación y la implicación de todo el alumnado.* Como se logra a través de tareas menos fragmentadas, más completas. Por ejemplo: practicando operaciones aritméticas, como la suma y la resta, en contextos parecidos a los que las utilizan fuera de la escuela; trabajando por equipos en los que se representan los papeles de quien compra y quien vende en una tienda, intercambiando dinero fotocopiado y escribiendo el resultado de la venta en una factura.
 - *Realizando actividades sobre distintas culturas, que permitan a todo el alumnado ser experto en su propio origen y sentir que la escuela reconoce y respeta su cultura.* La participación de familiares procedentes de distintos entornos culturales en actividades escolares relevantes (como explicar una lección sobre un tema del que son *expertos*...) suele tener una gran eficacia para que el alumnado de grupos minoritarios perciba que la escuela valora su cultura y le ayuda a identificarse tanto con la cultura de origen como con la cultura de acogida, requisito para una integración escolar óptima.
2. *Acercando la familia a la escuela*, introduciendo procedimientos y actividades próximas a las escolares en la vida familiar. En las situaciones en las que su distancia con la escuela es mayor, como cuando el padre y la madre no saben leer, este acercamiento puede favorecerse:

- *Dando pautas desde la escuela para lograr la incorporación de actividades de lecto-escritura en la familia*, en las que los adultos escuchen y animen la lectura o escritura de relatos de su hijo/a y haciendo un seguimiento de dichas actividades que resulte gratificante para las familias.
- *Cuidando al máximo la invitación de participación que se hace a las familias desde la escuela* : completando la invitación por escrito con una invitación más directa y personalizada, a través de la cual puedan sentir que es importante su participación, que la escuela valora lo que puedan aportar, y que participar va a tener ventajas para la educación de su hijo/a.
- *Haciendo compatible el acercamiento a la escuela con la conservación de la cultura y la lengua de origen*. En este sentido, es especialmente importante transmitir la importancia que tiene conservar en la familia la lengua materna para que la comunicación y el desarrollo lingüístico que a través de ella se produce tenga el máximo nivel, sin el empobrecimiento que se produciría si los adultos tuvieran que expresarse en una lengua que no dominan.

Asignaturas para aprender a vivir, ¿tarea de la familia o de la escuela?

Para aprender a vivir es preciso superar una serie de «asignaturas» que enseñan a:

1. Establecer vínculos de calidad basados en la seguridad y la confianza.
2. Relacionarse con figuras de autoridad y realizar tareas afrontando las dificultades que implican.
3. Desarrollar relaciones de amistad y colaborar con iguales.
4. Construir una identidad positiva, encontrando el lugar que se va a ocupar en el mundo.

La complejidad del mundo actual exige que familia y escuela cooperen de una forma mucho más estrecha que antes para favorecer estas «asignaturas» básicas, aunque sus funciones sigan siendo diferentes en cada una de ellas.

Confianza y capacidad para vincularse

Para comprender la influencia que tienen los primeros modelos y expectativas desarrollados desde la familia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua materna refleja muy bien estos cambios, que igual que los primeros modelos aprendidos en la familia, una vez adquiridos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel.

Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

Cuando la relación con las figuras familiares de apego es adecuada, éstas transmiten al niño la confianza y la seguridad que se requiere para desarrollar tres importantes habilidades, necesarias para la vida:

1. Confiar en sí mismo y en otras personas.
2. Comprender, predecir y expresar las emociones.
3. Estructurar de forma coherente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Cuando las relaciones con las figuras familiares de apego son inadecuadas, suelen producir inseguridad, comportamiento desestructurado, y un estilo de responder a la adversidad que genera más adversidad, obstaculizando la empatía, la capacidad para pedir y recibir ayuda y aumentando la vulnerabilidad psicológica general. Es decir, que una mala resolución de esta primera «asignatura vital», desarrollada básicamente en la familia, dificulta el resto del desarrollo.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la desafección escolar dificulta considerablemente el aprendizaje y que el fracaso suele estar estrechamente relacionado con el «desapego» que algunos estudiantes sienten hacia la escuela, con la dificultad para vincularse con ella. ¿Cómo es

la situación actual del alumnado respecto a esta importante condición del aprendizaje escolar?

Los resultados de la investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* proporcionan algunos indicadores para responder a dicha pregunta, reflejando que: un 92% del alumnado de primaria y un 82% del de secundaria responde que le gusta bastante o mucho ir al centro escolar; respuestas que reflejan un buen vínculo con dicho contexto y las relaciones que en él establecen. Por otra parte, el 8% del alumnado de primaria y el 18% del de secundaria responden que la escuela les gusta poco o nada, respuestas que pueden ser interpretadas como indicadores de «desapego». Es importante tener en cuenta que el 50% de sus familias no es consciente de dicho problema.

Aunque las dificultades para vincularse con la escuela anteriormente comentadas dependen, en parte, de la capacidad general para vincularse que cada individuo ha adquirido en la familia, la escuela podría reducirlas a través de tres condiciones que incrementan la disponibilidad de un individuo para vincularse con un determinado contexto:

1. La comprensión de cómo se puede participar activamente en dicho contexto, puesto que de lo contrario la participación resulta imposible o inadecuada.
2. La participación efectiva en las actividades que allí se producen. La pasividad y la falta de implicación producen, por el contrario, desapego.
3. El hecho de que la participación suponga alguna ventaja para el individuo: éxito, reconocimiento, protagonismo...

Promover un proyecto propio y el vínculo con la autoridad para mejorar el aprendizaje

Para prevenir el fracaso escolar conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran, de la que depende la capacidad para con-

trolar lo que vivimos y ser dueños de nuestro destino. En distintos foros internacionales sobre colectivos en desventaja se alude a dicha capacidad como «empoderamiento» (traducción del término inglés *empowerment*).

¿De qué depende la capacidad para esforzarse, llegando incluso a creerse ante las dificultades o el problema que lleva a hundirse y abandonar al primer obstáculo? Los estudios realizados tratando de responder a esta pregunta reflejan una importante influencia de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, especialmente las que se han vivido en la escuela, así como de los mensajes que se han aprendido al intentar superar dificultades, sobre todo durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los/as niños/as han aprendido a anticipar unos determinados resultados (éxito o fracaso) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan los resultados que obtienen en cada ámbito.

Cómo ayudarles a trabajar y a esforzarse superando dificultades

Para ayudar a niños/as y adolescentes en el desarrollo de la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula:

1. *Ayudándoles a definir sus propios objetivos, un proyecto de aprendizaje en el que puedan plantearse retos* por los que merece la pena esforzarse, incluyendo objetivos relativamente fáciles de conseguir a corto plazo conectados con otros más ambiciosos a medio o a largo plazo.
2. *Elaborando planes realistas* sobre cómo avanzar en la consecución de los objetivos y llevando a la práctica dichos planes a través de hábitos de estudio adecuados (elección del mejor lugar para trabajar, distribución adecuada del tiempo, eliminación de elementos que distraen, aprendizaje de estrategias eficaces de estudio...), superando los obstáculos que surgen (como la dificultad de concentración) y valorando sus resultados de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.
3. *Cuidando los mensajes que se transmiten* desde la familia y desde la escuela cuando trabajan intentado superar dificultades, de forma que resulten positivos y alentadores («sigue intentándolo», «no te desanimés», «un

- fallo lo tiene cualquiera»...). De esta forma, desarrollarán emociones y conductas que ayudan a enfrentarse a las dificultades con tenacidad.
4. *Ayudándoles a superar los problemas producidos por la experiencia de fracaso cuando ésta se produce*: analizando posibles carencias de las estrategias de estudio empleadas, poniendo en marcha planes más eficaces de forma que obtengan el reconocimiento que necesitan, y enseñando a definir los fracasos como dificultades a resolver, analizando qué se puede cambiar para mejorar, y enseñando a valorar el progreso aunque éste se encuentre lejos del objetivo final, con un «optimismo inteligente»: acostumbrándose a centrar la atención a los aspectos más positivos de la realidad, pero sin dejar de percibirla con precisión.

En relación a lo anteriormente expuesto, en la investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles* se encuentran los siguientes resultados:

- Para un 28% de estudiantes no es fácil concentrarse a la hora de estudiar, problema que aumenta en la adolescencia, siendo de un 24% en primaria y llegando hasta casi un tercio, el 31%, en secundaria. Según sus familias, dichos porcentajes se incrementan al menos con otros cinco puntos. Resulta llamativo, por tanto, por qué no intervienen más los adultos para ayudarles a concentrarse eliminando posibles obstáculos, como la presencia de otras personas hablando cerca (que se da en el 47%), la música (en el 36%), la conexión simultánea a Internet (en el 25%) o, la televisión puesta (en el 20%).
- Las dificultades de concentración aumentan entre el alumnado que suspende: el 50% reconoce que tiene problemas de concentración cuando trata de estudiar. También aumenta la presencia de obstáculos para superarlos: el 40% escucha música al mismo tiempo, el 34,5% tiene conectado Internet y el 25% tiene encendida la televisión.
- Sólo el 56,4% del alumnado de primaria responde que trata de entender lo que va leyendo mientras estudia, cifra que sube al 66,6% en secundaria. ¿Cómo es posible, entonces, que se produzca aprendizaje a largo plazo en el 43,6%, y en el 33,4% restante, que no utiliza dicha estrategia básica mientras estudia?

Superar las limitaciones anteriormente mencionadas es un requisito imprescindible para promover el éxito entre todo el alumnado. Lo cual exige

una colaboración mucho más estrecha que la que ha existido hasta ahora entre la escuela (desde donde se pueden dar las pautas sobre cómo lograrlo) y la familia (desde donde se debe supervisar o promover su aplicación en casa).

Además, para favorecer la capacidad de esfuerzo y trabajo es preciso ayudarles a valorarlos, como condiciones fundamentales para que puedan construir el futuro que desean, y teniendo en cuenta que las dificultades existentes, en este sentido, se han incrementado en las últimas décadas, en estrecha relación con lo que se ha denominado «presentismo» (excesiva concentración en el aquí y ahora en detrimento de lo que pueda suceder a medio y largo plazo).

Como indicador del «presentismo», cabe considerar la creencia según la cual «el futuro es tan incierto que más vale vivir al día», con la que está de acuerdo la mayoría de los jóvenes españoles (el 66% en 2000, el 68% en 2004). Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que este problema disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se siente haber fracasado en la escuela; 3) se leen cinco o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión; 5) y a partir de los 21 años (Martín Serrano y Velarde Hermida, Informe del INJUVE sobre la Juventud en España, 2001).

Es evidente la necesidad de una estrecha colaboración de las familias con el trabajo que hay que realizar desde la escuela para ayudar a afrontar el presentismo: consensuando, apoyando y reforzando los proyectos académicos que debe plantearse cada estudiante, tanto de forma individual como a través de las distintas relaciones que establece en la escuela.

La autoridad del profesorado vista por las familias

Para favorecer las necesarias relaciones de colaboración entre las familias y la escuela (y las de su hijo/a con el profesorado), superando las dificultades de pérdida de autoridad docente a las que con frecuencia se alude, conviene tener en cuenta los siguientes resultados del *Estudio de la convivencia escolar*.

1. *Cómo perciben las familias la relación de su hijo/a con el profesorado.* La mayoría de las familias (el 80%) percibe que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la autoridad de referencia. Los problemas de insuficiente autoridad para influir parecen concentrarse en un 20% del alumnado de secundaria obligatoria.

2. *¿Ha perdido autoridad el profesorado?* El 58,3% de las familias expresa estar de acuerdo con que el profesorado ha perdido autoridad, frente al 41,7% que lo niega. La mayoría atribuye esta pérdida a un cambio social generalizado en el concepto de autoridad que afecta también a la propia familia.
3. *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es lo mejor que puede hacer la escuela para incrementar la autoridad del profesorado (así responde el 60,9%), frente al reducido porcentaje que destaca «castigar ante la más mínima falta» (2,7%).
4. *Actuar conjuntamente con la familia, for mando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 59,6%).
5. *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (55%).
6. *Tres acciones para mejorar la autoridad del profesorado desde las familias*: transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado (destacada por el 62,63%); hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo (por el 52,21%) y actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de su hijo/a, por el 48,97%.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta que sólo el 8% de las familias se manifiesta a favor de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

Para comprender cómo puede el profesorado ejercer la autoridad de la forma más valorada por las familias conviene tener en cuenta, también, los resultados del estudio *Las familias ante la adolescencia y su educación*, al preguntar a los adultos cómo fueron los mejores y peores profesores que recuerdan de su adolescencia:

1. *Los peores profesores* destacan, sobre todo, por problemas en la forma de tratar al alumnado («humillar y ridiculizar», el problema más nombrado, por el 40,7%), seguido de las dificultades para transmitir el sentido de lo que enseñan («ser aburridos»: por el 37,2% y «no le entendía»: por el 32,2%).
2. *Los mejores profesores* destacan, sobre todo, por el entusiasmo que transmitían acerca de lo que enseñaban (calidad más elegida, por el 59%),

y en segundo lugar, por ayudar a confiar en las propias posibilidades y transmitir el deseo de seguir aprendiendo toda la vida (destacadas ambas por el 33,1%), seguido a corta distancia de la disponibilidad para ayudar a resolver los conflictos de forma justa (por el 27,6%).

Conviene tener en cuenta, también, que el hecho de «aprobar muy fácilmente» apenas es destacada como cualidad de los mejores profesores por las familias (sólo la eligen como cualidad de los mejores profesores el 3,8% de los adultos) ni la tendencia a «suspender mucho» define a los peores profesores (sólo la nombra el 11%).

Es decir, que los mejores profesores, cuya autoridad (entendida como capacidad para influir) es recordada incluso varias décadas después, logran establecer un vínculo de confianza con el alumnado y contagiar su entusiasmo por la materia que enseñan, que les permite ejercer con eficacia la autoridad como experto en su materia y convertirse en autoridad moral y de referencia, condiciones que permiten enseñar y educar al mismo tiempo.

Amistades escolares y cooperación

Con los adultos de la familia se produce el primer tipo de relación social en la que se adquiere la seguridad o inseguridad básica. Cuando esta seguridad está bien adquirida, permite que la interacción entre iguales se convierta en el contexto para practicar habilidades sociales muy sofisticadas, necesarias para compararse y diferenciarse de los demás, cooperar, competir, intercambiar, negociar o defenderse. En estas relaciones se produce el aprendizaje de un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia: la estrecha reciprocidad que caracteriza la mayoría de las relaciones sociales, según la cual, por ejemplo, para que te den tú también tienes que dar.

Los resultados del estudio sobre *La convivencia escolar* reflejan que de todas las relaciones que se producen en la escuela, la mejor valorada por un mayor porcentaje de adolescentes (el 89%) es la establecida con compañeros/as. Ante la pregunta sobre el número de vínculos de amistad, el 98,8% afirma tener por lo menos un/a amigo/a en el centro y el 82% cuatro amigos/as o más. Estos resultados, que van en la dirección de los obtenidos en las investigaciones anteriores sobre este tema, llevan a destacar el importante papel de la escuela en el desarrollo de los vínculos de amistad y compañerismo.

Sin embargo, como se refleja en la investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles*, sólo el 1,2% del alumnado cuenta con la ayuda de compañeros/as o amigos/as como apoyo para el estudio. Para valorar su significado conviene tener en cuenta, también, que el 21,2% no cuenta con ninguna ayuda en este sentido. Resultados que obligan a plantearse una importante pregunta: ¿por qué tienen tan poco papel las relaciones entre iguales como fuente de ayuda en el aprendizaje académico?

Para responder a esta pregunta es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que en la mayoría de las aulas, las relaciones entre iguales en situaciones de enseñanza-aprendizaje siguen siendo de tipo «individualista-competitivo», el valor de los resultados obtenidos por cada estudiante se mide de forma exclusivamente individual e implícitamente se incrementa cuanto peor es el rendimiento de los demás. Por ejemplo, si se ha obtenido un aprobado pero la mayoría ha suspendido, el aprobado parece tener mayor valor que si la calificación mayoritaria es de notable. Esta estructura hace que el aprendizaje sea con frecuencia desalentado entre iguales, calificándolo en términos peyorativos como algo propio de «empollones».

El aprendizaje cooperativo entre estudiantes, adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de cooperación, y contribuye a mejorar el rendimiento al enriquecer las oportunidades académicas, incrementar la motivación por el aprendizaje, y mejorar los dos vínculos básicos en cuyo contexto se produce:

- *Las relaciones con el profesorado y su capacidad de influencia*, al distribuir el éxito y el protagonismo positivo entre todo el alumnado, con lo que disminuye el riesgo de que algunos intenten obtener poder y protagonismo de forma negativa, con conductas disruptivas.
- *Las relaciones entre iguales y la integración de todo el alumnado*, al incrementar las oportunidades de aprender habilidades para la amistad también en los individuos que de otra forma tienen dificultades para ello, así como las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula).

Las familias tienen un importante papel para promover las relaciones de amistad y cooperación: apoyando innovaciones escolares que las favorezcan

y fomentando desde la educación familiar habilidades y valores en dicha dirección, entre las que pueden destacarse, tal como se observan en niños y niñas de los primeros cursos de primaria, las cuatro siguientes, para:

1. *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales y resolviendo los conflictos que surgen.* Es preciso que aprendan habilidades para ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible la relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia los iguales, y haciendo que el éxito propio no sea vivido como una amenaza por los demás (no exhibiéndolo, relativizándolo, preguntando por los logros del otro...).
2. *Colaborar e intercambiar el estatus.* Entre iguales quien trata de controlar y de dirigir en exceso suele ser rechazado/a. Cuando se pregunta por qué no quieren estar con ellos/as suelen decir que «porque son unos mandones», «porque siempre hay que hacer lo que ellos dicen»... La aceptación de los iguales se favorece con la habilidad para intercambiar los papeles de quien pide y quien da información, quien propone y quien acepta...
3. *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Quien más anima, elogia, atiende y acepta, suele recibir más elogios, atención y aceptación. Esta simpatía recíproca hace que al niño o a la niña le guste estar con sus iguales y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional.
4. *Repartir el protagonismo y la atención.* Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de otras personas. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen las personas que resultan «pesadas» y por eso rechazadas), ni pasar desapercibido (como sucede con el alumnado aislado), es una de las más sutiles habilidades sociales. El alumnado que suele ser rechazado manifiesta menos interés hacia los/as iguales, suele hacer comentarios irrelevantes, expresa frecuentemente desacuerdo, suele ser ignorado por el grupo, e intenta llamar la atención sobre sí mismo.

Adolescencia, identidad y relación familia-escuela

En la mayoría de los resultados de la investigación sobre *Los hábitos de estudio de los niños españoles*, se encuentra que los indicadores que reflejan pro-

blemas respecto a la vinculación con la escuela y el estudio, éstos aumentan en la adolescencia (entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria). Por ejemplo:

- Crece el porcentaje de quienes no reciben ayuda de los adultos de su familia para estudiar, que pasa del 19%, entre el alumnado de primaria, a un 55% en el de secundaria.
- Aumenta el tiempo frente a las pantallas (televisión, Internet, videojuegos), pasando de algo más de tres horas y media (199 minutos) en el alumnado de primaria, a algo más de cuatro horas y media (261 minutos) en el de secundaria.
- Aumentan las dificultades para concentrarse mientras se estudia, pasando de un 24% en el alumnado de primaria a un 31% en el alumnado de secundaria.
- Es mayor el porcentaje de quienes responden que no les gusta la escuela, pasando del 8% en estudiantes de primaria al 18% en estudiantes de secundaria.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en investigaciones anteriores en las que repetidamente se encuentra que las dificultades educativas se incrementan, tanto en la escuela como en la familia, en la adolescencia temprana, entre los 12 y los 15 años, edad que coincide con los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades que pueden explicar que dos terceras partes de quienes tienen que educar a sus hijos/as en dicha edad (el 68%) estén de acuerdo con la frase: «Los problemas de los hijos cuando crecen se hacen tan difíciles que desearía que mi hijo/a fuese siempre pequeño/a». Conviene tener en cuenta, también, que las dificultades de relación entre las familias y la escuela crecen durante estos cursos (resultado obtenido en el estudio de *Las familias ante la adolescencia y su educación*).

Para explicar por qué aumentan los problemas cuando llegan a la adolescencia conviene tener en cuenta la dificultad que supone para el adulto adaptarse al cambio que implica dejar de proteger a un/a niño/a para ayudar a un/a adolescente. Cambio que suele originar una gran incertidumbre en padres y madres sobre qué deben hacer, y ante el cual responden, a veces, con una retirada excesivamente brusca de su apoyo y atención, privando así al adolescente de condiciones protectoras necesarias para su desarrollo. Para

evitarlo, conviene ir retirando la supervisión de forma gradual, a medida que el adolescente manifiesta que es capaz de tomar las riendas de su vida cotidiana y de afrontar adecuadamente los riesgos que pueden surgir.

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía los problemas que vivimos, gestionando adecuadamente los riesgos, es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. Los principios que estructuran las relaciones sociales en la infancia hacen que el niño reclame y acepte la ayuda de los adultos encargados de su cuidado ante situaciones que le desbordan; permitiendo así obtener la protección que necesita con más facilidad. Por el contrario, la creciente necesidad de autonomía que siente el adolescente le lleva a rechazar la protección de los adultos y a enfrentarse a dificultades y situaciones de riesgo, que pueden representar una grave amenaza para su desarrollo posterior, sin pedir ni aceptar fácilmente la ayuda de adultos.

La necesidad de sentirse especial que tiene el adolescente puede llevarle a creer que es invulnerable y que no sufrirá las consecuencias más probables de los riesgos en los que incurre (dejar de estudiar, hacer pellas, conducta disruptiva en clase, consumo de drogas...). Aunque esta distorsión puede darse en cualquier edad, su fuerza en la adolescencia temprana, entre los 12 y los 15 años, es especialmente acentuada. Es precisamente en esta edad en la que se incrementan las dificultades de adaptación escolar y las conductas que obstaculizan el aprendizaje en algunos/as adolescentes.

En esta edad la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, la «tarea» vital más importante de la adolescencia. La fuerte necesidad que tienen en esta fase de relacionarse con iguales y sentir que forman parte de un grupo puede hacerles vulnerables a la presión, directa o indirecta, real o imaginaria, que reciban del grupo de pares. Así cabe interpretar, por ejemplo, lo fácil que resulta el contagio del comportamiento disruptivo cuando éste es iniciado por un compañero del grupo al que se quiere pertenecer o que una de las razones más frecuentemente aludidas para consumir drogas (incluido el tabaco y el alcohol) sea que los amigos también las consumen.

Para comprender por qué resulta, a veces, tan difícil erradicar las conductas disruptivas o de riesgo en algunos adolescentes es necesario tener en cuenta que no suelen producirse de forma gratuita, porque sí, sino que pueden ser utilizadas para responder a determinadas funciones psicológi-

cas, especialmente cuando no se dispone de otros recursos para ello. Entre dichas funciones cabe destacar las siguientes:

- Sentir que se forma parte del grupo que emite dicha conducta disruptiva.
- Reducir el estrés y la incertidumbre sobre el propio valor (afirmándose al oponerse a alguien o algo).
- Obtener experiencias de poder y protagonismo (llamando la atención y sintiéndose importante a través del comportamiento disruptivo).
- Establecer la autonomía de los adultos, rechazando las normas y valores que les han transmitido para marcar la transición de la infancia al nuevo estatus de adolescente.

En función de lo anteriormente expuesto, se deduce que para prevenir las conductas disruptivas y de riesgo en adolescentes es necesario:

- *Desarrollar alternativas* que las hagan «innecesarias», proporcionando, por ejemplo, oportunidades académicas de protagonismo positivo y habilidades para explorar el nuevo estatus de adolescente sin incurrir en conductas que vayan en contra de los valores educativos y del aprendizaje escolar. Estas alternativas pueden favorecerse, por ejemplo, a través de actividades de aprendizaje cooperativo en las que todos los miembros del equipo van rotando en los papeles que dan más protagonismo y visibilidad, como el de portavoz del grupo.
- *Favorecer la integración en grupos de compañeros constructivos erradicando situaciones de exclusión.* Cuando, por el contrario, los grupos están formados por adolescentes que han vivido muchos problemas y que se han sentido excluidos del sistema escolar, la probabilidad de que incluyan el rechazo de dicho sistema puede llevar a construir una identidad negativa. La formación de equipos heterogéneos de aprendizaje en el aula también puede ayudar a prevenir dicho riesgo, al favorecer que el alumnado con dificultades desempeñe un papel positivo en grupos de orientación constructiva.
- *Garantizar suficientes oportunidades de comunicación e interacción positiva con las figuras adultas de referencia en la familia*, aunque el o la adolescente tienda a rechazar en principio dicha comunicación para hacer explícito que ya es mayor. En apoyo de la relevancia que tienen estas

oportunidades cabe interpretar que seguir realizando parte de las actividades de ocio con los padres durante la adolescencia se relacione con una menor tendencia a conductas destructivas.

Condiciones para promover el éxito escolar a través de la colaboración de las familias con la escuela

Las investigaciones que hemos realizado reflejan que para mejorar la colaboración de la familia con la escuela y, a través de ella, el éxito escolar, es preciso:

- 1. Crear una nueva cultura de la colaboración, a múltiples ni veles, que incluya la de las familias con la escuela.** Es preciso reconocer que se trata de un trabajo difícil y complejo, que requiere tiempo y recursos. No existen tradiciones ni rutinas que seguir. Tanto la familia como la escuela tradicionales se caracterizan por su aislamiento recíproco, que dificulta considerablemente la cooperación entre ambas y con el resto de la sociedad. Es preciso superar dicho aislamiento, desarrollando nuevos esquemas y contextos, que favorezcan la colaboración, contextos distintos de los que en el pasado han dado escasos resultados, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva.
- 2. Favorecer la adaptación de las familias a los actuales cambios sociales,** reconociendo los avances producidos (en general, las familias quieren a sus hijos/as hoy más que en ninguna otra época anterior), y que con frecuencia les falta tiempo para atenderles como necesitan y existen, sobre todo, dificultades para enseñar a respetar límites sin caer en la negligencia ni en el autoritarismo. Para superar dichas dificultades es preciso:
 - Desarrollar recursos de apoyo a la familia que favorezcan la conciliación de la vida laboral con la educación familiar, como una responsabilidad compartida entre los adultos que deben educar.

- Ayudar a tomar conciencia de las frecuentes contradicciones que se viven, como pretender enseñar a rechazar la violencia y emplearla en forma de castigo físico.
- Promover habilidades de comunicación y resolución de conflictos, que permitan garantizar las tres condiciones de las que depende la calidad de la educación familiar: afecto, atención y límites, adaptándolas a una situación nueva.

3. Promover la igualdad de oportunidades, garantizando que todo el alumnado pueda encontrar su lugar en la escuela y tener éxito, incluido el procedente de familias con poca experiencia académica:

- *Acercando la escuela a dichas familias*, incluyendo en ella los temas, materiales y actividades que el alumnado vive fuera: situando el aprendizaje en un contexto social más significativo, que favorezca la comprensión de su objetivo, la motivación y la implicación, a través de tareas menos fragmentadas, en las que pueda descubrirse su sentido social, realizando actividades sobre distintas culturas, que permitan a todo el alumnado ser experto en su propio origen y sentir que la escuela reconoce y respeta su cultura.
- *Acercando la familia a la escuela, introduciendo* procedimientos y actividades próximas a los escolares en la vida familiar: dando pautas desde la escuela para lograr la incorporación de actividades de lecto-escritura en la familia, en las que los adultos lean o escuchen la lectura o escritura de relatos de su hijo/a, cuidando al máximo la invitación de participación que se hace a las familias, trasmitiéndoles que la escuela valora lo que puedan aportar, y haciendo compatible el acercamiento a la escuela con la conservación de la cultura y la lengua de origen.

4. Garantizar la disponibilidad de recursos que permitan llegar también a las familias con más dificultades e intervenir, también, en los casos más difíciles. Para lo cual pueden ser necesarios equipos de mediación, que ayuden en estas situaciones para evitar las escaladas coercitivas que deterioran considerablemente las relaciones. Según el estudio sobre *La convivencia escolar*, el 23,7% de los centros con Educación Secundaria Obligatoria dispone de un equipo de media-

ción. Medida que convendría generalizar a todos los centros, incluyendo en dicho equipo a miembros que puedan actuar con eficacia a distintos niveles, con el alumnado, con el profesorado y con las familias, y que permitan conectar la escuela con otros recursos sociales necesarios para afrontar los casos más difíciles y llegar también a las familias de entornos más desfavorecidos.

5. Fortalecerse frente a las nuevas tecnologías para prevenir sus riesgos e incrementar sus oportunidades. Para conseguirlo es preciso:

- *Alfabetizar en las tecnologías audiovisuales y digitales* tanto al alumnado como a los adultos encargados de la educación, incluidas las familias, extendiendo así la capacidad que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de habilidades, para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes (analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten) y como creadores de estas nuevas tecnologías, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de ellas.
- *Desde las familias debe limitarse el excesivo tiempo* que actualmente la infancia y la adolescencia pasa delante de las pantallas y supervisar que los contenidos e interacciones que les llegan desde dichas tecnologías no impliquen situaciones de riesgo.
- *Desde los medios con responsabilidad en la comunicación y en las nuevas tecnologías de la información* es preciso mejorar los contenidos que llegan a la infancia y a la adolescencia, creando barreras eficaces para reducir los riesgos a los que actualmente están expuestas.

6. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación que ayuden a que todo el alumnado encuentre su lugar en la escuela y la sienta propia. Para favorecerlo, también en los casos en los que actualmente no se logra, es preciso incrementar las medidas que ayuden a:

- La comprensión de cómo se puede participar activamente en la escuela, puesto que de lo contrario la participación resulta imposible o inadecuada.

- La participación efectiva en las actividades que allí se producen. La pasividad y la falta de implicación producen, por el contrario, desafección.
- El hecho de que la participación suponga alguna ventaja para el individuo: éxito, reconocimiento, protagonismo...

7. Desarrollar proyectos académicos para cada estudiante en los que debe colaborar su familia con la escuela, de forma que se optimice toda la secuencia que regula la capacidad para trabajar y esforzarse en la superación de dificultades: 1) ayudándoles a definir sus propios objetivos, un proyecto de aprendizaje en el que puedan plantearse retos; 2) elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en la consecución de los objetivos y llevando a la práctica dichos planes a través de hábitos de estudio adecuados (sobre los que la escuela puede dar pautas pero que la familia debe supervisar); 3) cuidando los mensajes que se transmiten desde ambos contextos de forma que resulten positivos y alentadores, y 4) ayudándoles a superar los problemas producidos por la experiencia de fracaso cuando ésta se produce, enseñando a valorar el progreso aunque éste se encuentre lejos del objetivo final, con un optimismo inteligente.

8. Incrementar la autoridad del profesorado a través de las familias, para que pueda influir como una autoridad de referencia, que permita enseñar y educar al mismo tiempo. Desde las propias familias se identifican con claridad tres acciones eficaces para conseguirlo: transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado; hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo; y actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de su hijo/a.

9. Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo desde las relaciones que el profesorado establece con el alumnado. Ésta es la medida que las familias reconocen más eficaz para que pueda incrementar su influencia. Como concreción de lo que esto puede suponer cabe considerar las principales cualidades de los/as mejores profesores/as que tuvieron en su adolescencia: el entusiasmo que transmitían acerca de lo que enseñaban; que ayudaban a confiar en las propias posibilidades; transmitían el deseo de seguir apren-

diendo toda la vida, y su disponibilidad para ayudar a resolver los conflictos de forma justa.

- 10. Promover el aprendizaje escolar creando estructuras cooperativas entre estudiantes**, más coherentes con los valores con los que actualmente se identifica nuestra sociedad y con el contexto productivo en el que deberán trabajar, que las tradicionales estructuras individualistas-competitivas. A través del aprendizaje cooperativo, adecuadamente aplicado, puede establecerse dicho cambio y mejorar el rendimiento al enriquecer las oportunidades académicas, incrementar la motivación por el aprendizaje, y mejorar los dos vínculos básicos en cuyo contexto se produce, con el profesorado y entre iguales. Las familias tienen un importante papel para promover las relaciones de amistad y cooperación: apoyando innovaciones escolares que las favorezcan y fomentando desde casa habilidades y valores en dicha dirección.
- 11. Crear en la escuela contextos y procedimientos de prevención y resolución de conflictos**, en los que de forma normalizada, sin que nadie se sienta amenazado por ello, se pueda compartir el diagnóstico, desarrollar vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos y evitar las escaladas coercitivas que se producen a veces cuando los conflictos no se resuelven en sus primeras fases, disponiendo de la ayuda de mediadores para las situaciones en las que resulten necesarios.
- 12. Ajustar los medios a la complejidad de los objetivos propuestos.** Condición que es preciso aplicar transversalmente a todas las anteriores, poniendo a disposición de las personas que tienen que llevarlas a la práctica, los medios que permitan adaptar la tarea educativa a una compleja situación, que obliga a resolver viejos problemas, más complejos y visibles hoy, así como afrontar retos nuevos. Estos ambiciosos objetivos exigen poner a disposición de dichas personas medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios puede conducir al desánimo y la depresión de las personas que tienen la responsabilidad de educar, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: sus proyectos, sus anhelos, su confianza en la posibilidad de mejorar la educación, que debe renovar cada día.

Bibliografía

1. Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín, J. (2009). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva de las familias*. Realizado con una muestra de 10.768 familias, 23.100 estudiantes y 6.175 profesores/as para el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
2. Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación*. Madrid, Comunidad de Madrid. Este estudio se realizó sobre una muestra de 2.699 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid y 1.433 familias.

Desde la escuela: Alternativas al fracaso escolar

Jaume Carbonell Sebarroja

Director de Cuadernos de Pedagogía

La noción más elemental y común del fracaso escolar se asocia al rendimiento académico del alumnado: al suspenso de varias asignaturas que no le permite pasar al curso siguiente o terminar un ciclo o etapa, debido a la no adquisición de los contenidos, competencias u objetivos mínimos contemplados por el programa o currículo oficial.

Pero en educación, como en otros campos, las cosas son más complejas. En primer lugar, no todos los centros ni todo el profesorado mide y prioriza lo mismo en la evaluación continua y final, pues las exigencias del programa o currículo oficial se interpretan de modo distinto en función de las concepciones que se tienen sobre las finalidades y los valores educativos y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, hay ocasiones en que, por encima de todo, se valora el conocimiento meramente repetitivo y memorístico –cuando el alumno repite algo que, con frecuencia, no entiende y no sabe cómo usar– que sirve para superar una prueba o aprobar un examen pero que al cabo de poco se olvida. Otras veces, en cambio, se pone el acento en la comprensión de los conocimientos y su aplicación en distintas situaciones y contextos, donde se trabaja la memoria a largo plazo para interiorizar y sedimentar mejor el saber. Y en otras, finalmente, se destaca el desarrollo de unas habilidades y competencias que contribuyen al desarrollo integral de la infancia y la adolescencia: intelectual, social, sensorial, ético y afectivo. Las alternativas que se proponen en este capítulo parten de estas dos últimas opciones.

En segundo lugar, el fenómeno del éxito y del fracaso se relaciona con el grado de adaptación o rechazo escolar por parte del alumnado y de inclusión o exclusión escolar por parte del centro o del conjunto del sistema educativo. También se correlaciona con el absentismo y el abandono escolar, pues éste se produce en la mayoría de los casos como consecuencia de no haber obtenido la titulación o graduación en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Las explicaciones y razones del éxito y del fracaso son muy diversas y tienen que ver con la actitud del alumnado, con la actuación del profesorado, con la implicación de la familia, con el entorno social, con la institución escolar y con las políticas educativas de las distintas administraciones. Se ha demostrado hasta la saciedad –en evaluaciones internas y externas, nacionales e internacionales– que el contexto sociocultural de las familias influye enormemente en los resultados escolares. Lo condiciona pero no lo determina totalmente. Porque también hay otros factores que influyen y actúan de contrapeso, como el proyecto educativo y la dinámica del centro, el compromiso y profesionalidad docente y la colaboración y expectativas de la familia.

Tres pilares básicos para promover el éxito escolar

Escolarización

El objetivo de todo sistema educativo es lograr el éxito de todos los estudiantes, y que la escuela ponga los medios necesarios para que obtengan los mejores resultados posibles en función de las capacidades y posibilidades de cada uno de ellos. Como dice muy bien Philippe Meirieu, «los países occidentales, al democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar». Ello se logra mediante una escolarización efectiva que garantice la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades en el acceso, en el proceso y en los resultados.

Hoy los dos retos pendientes se localizan en el primer tramo de la educación infantil (0-3 años), un periodo clave para la adquisición de hábitos y la socialización, donde la oferta de plazas públicas es aún muy insuficiente; y en la ESO, donde hay que revisar y consolidar la oferta de programas de refuerzo y atención a la diversidad para compensar todo tipo de déficit y carencias –con atención preferente a los colectivos más desfavorecidos–, así como los Programas de Cualificación Profesional –antes, de Garantía Social– para que el alumnado con mayores dificultades pueda cursar una oferta formativa que le permita obtener el graduado en ESO.

Modelo de escuela inclusiva y comprensiva

Las medidas de compensación escolar sólo son efectivas en el marco de una escuela inclusiva e integradora, donde se respeten las singularidades individuales de cada sujeto: sociales, culturales, de género, de niveles y ritmos de

aprendizaje. Hay que aceptar la diversidad siempre que no derive en diferencias y desigualdades. En la escuela inclusiva e integradora, todo sujeto es susceptible de aprendizaje. La investigación y experiencia internacional nos muestra que los modelos de educación comprensiva o comprehensiva –donde todo el alumnado tiene los mismos objetivos y posibilidades, recibe un tronco común de enseñanza y convive con el mismo grupo hasta el término de la secundaria obligatoria– son más igualitarios y equitativos que los sistemas selectivos y segregadores que clasifican tempranamente al alumnado según sus capacidades y lo separan por itinerarios o grupos de nivel, condicionando extraordinariamente sus opciones de futuro. Asimismo, se constata que el alumnado procedente de clases sociales bajas y con dificultades logra mejores resultados en el sistema comprensivo, mientras que el alumnado de clase media progresa y rinde por igual en ambos modelos.

Conocimiento innovador

No hay que olvidar que las concepciones dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje –que perviven en la mayoría de centros– se fraguaron en y para una sociedad industrial que hoy ya no existe. La nueva sociedad de la información y del conocimiento requiere otros conocimientos y otros modos de enseñar y aprender más innovadores e interactivos, el desarrollo de la inteligencia creadora y de las inteligencias múltiples –cognitiva, artística, corporal, emocional, social, ética...–, otras relaciones más cercanas y sólidas entre los distintos agentes educativos y unas aulas más abiertas, con formas de agrupamiento flexibles y con el uso de recursos diversificados, mucho más allá del dictado de la lección y del uso del libro de texto, sea en papel o en formato electrónico. Cualquier medida contra el fracaso y a favor del éxito escolar ha de tener en cuenta este nuevo escenario de presente-futuro. Porque las viejas recetas de la educación autoritaria y tradicional, sostenida en la relación unidireccional profesor-alumno, no sirven para los nuevos tiempos.

Decálogo de alternativas, estrategias y medidas

1. ¿Qué tipo de conocimiento? La cualidad por encima de la cantidad

En una sociedad que produce, de manera crecientemente acelerada, tal cantidad de estímulos e informaciones es muy importante focalizar la atención en la enseñanza y aprendizaje de aquello más importante, con el objeto de

evitar la dispersión y desconcierto –la llamada cultura del *zapping*– que genera en el alumnado. Ése es el reto: seleccionar aquellos conocimientos que se consideran relevantes para comprender la evolución de la humanidad, los mecanismos científicos del por qué las cosas son como son y el mundo en que vivimos. El alumnado, para provocar su interés y motivación, ha de descubrir que el conocimiento tiene un sentido cultural y una utilidad social; es decir, que le ayude a leer e interpretar distintos tipos de textos, a resolver operaciones y problemas matemáticos, a asimilar conceptos y procesos científicos y a comprender algunas claves del funcionamiento de la sociedad.

La mera acumulación y memorización de contenidos se ha demostrado pedagógicamente insostenible para la obtención del éxito escolar. Además, el cerebro infantil tiene sus limitaciones y los conocimientos, para que se entiendan bien y perduren en el tiempo, han de ir asentándose lentamente, evitando los bombardeos informativos indiscriminados. Por eso suele decirse que, con frecuencia, menos es más. Por ahí discurren las nuevas tendencias de la educación lenta, en auge debido a su probada eficacia.

El conocimiento se va modificando y enriqueciendo y no siempre hay respuestas para todas las preguntas. O hay varias posibles respuestas. Porque si bien existe un buen caudal de evidencias y verdades comprobadas empírica y socialmente, también hay fenómenos que se prestan a la duda y a la interpretación. Por eso, la futura ciudadanía ha de ser educada de una manera abierta que le permita –como se dice en el Informe Delors– aprender a saber, a hacer, a ser y a convivir. Los valores, la construcción de la identidad de cada persona o las competencias básicas para adquirir los conocimientos forman parte sustantiva de la preocupación por el éxito escolar.

2. La competencia más básica es la lectura

Porque la competencia lectora nos ayuda a entender un cuento o un poema, un texto filosófico o científico, el enunciado de un problema o una noticia en los medios de comunicación, unas instrucciones de uso y cualquier tipo de explicación. Nos permite acceder a todo tipo de conocimiento. Por eso, en las escuelas que se proponen como objetivo básico el logro del éxito escolar para todo el alumnado, se prioriza el hábito lector, la comprensión y velocidad lectoras y la escritura: sus aulas se convierten en un taller donde estas habilidades se adquieren conversando, leyendo y escribiendo de forma continua. Para que los chicos y chicas puedan expresarse con corrección, oralmente y por escrito, al término de la enseñanza obligatoria.

¿Qué tipo de actividades pueden desarrollarse? La lista es muy extensa: dedicar diariamente un tiempo a la lectura libre y silenciosa por parte de cada alumno o a la lectura compartida y dirigida por el profesor; lograr que la lectura se trabaje en todas las asignaturas y por parte de todo el profesorado; crear clubs de lectura tanto para pequeños como para mayores, para que los padres y madres puedan comentar también los libros que están leyendo sus hijos; escribir textos para aprender a ordenar un relato, enriquecer el vocabulario y corregirlos colectivamente, para luego colgarlos en el mural del aula o publicarlos en la revista del centro; invitar y dialogar con escritores; convertir las bibliotecas escolares y de aula en espacios de consulta permanente; hacer visibles los libros de literatura infantil y juvenil en el vestíbulo de entrada y en otros espacios del centro; inventar y escribir cuentos entre grupos de distintos centros; organizar concursos literarios, ferias y fiestas del libro y maratones del cuento; promover juegos de animación en torno a la lectura; planificar lecturas tutorizadas profesor-alumno, o de éste con otro menor al que le hace de padrino; leer y comentar noticias de actualidad o relacionadas con algún proyecto o temática que se está trabajando; redactar y presentar noticias en radios y televisiones escolares o municipales; o aprovechar el enorme potencial de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), como la aplicación de la web 2.0, que favorece la conversación y el debate en la red y convierte a los usuarios en emisores y receptores.

3. Otros modos de enseñar más innovadores e interactivos

Es evidente que existe una pluralidad de metodologías y estrategias de enseñanza pero también lo es que no todas son igualmente válidas y eficaces para obtener el éxito del alumnado en los términos que en este capítulo se plantean. A pesar de su diversidad existen algunos criterios comunes: la combinación del trabajo individual con el trabajo cooperativo y no competitivo; el diálogo y la conversación que produce una mayor interactividad del alumno con el profesor y con el conocimiento; las actividades de observación, experimentación, investigación, formulación de hipótesis, razonamiento y argumentación; el saber no sólo sobre cómo enseña el profesor sino también sobre cómo aprende el alumno; el acceso a distintas manifestaciones culturales y recursos de aprendizaje que se encuentran dentro y fuera del aula, en textos e imágenes, en algunos formatos tradicionales o en los nuevos soportes digitales.

P. Meirieu sostiene que los alumnos con fracaso son alumnos para quienes el trabajo escolar no tiene ningún sentido y para que lo tenga hay que despertar su deseo: no hay aprendizaje sin deseo. Y esto se logra haciendo que éste emerja mediante la creación de situaciones donde estén presentes los criterios señalados y, sobre todo, con la implicación activa del alumno. He aquí algunos ejemplos: se plantean interrogantes y preguntas que los alumnos tienen que responder a través de la búsqueda de información en la escuela o en la familia, que les ayude a establecer nexos entre distintos saberes para poder elaborar una monografía; se inicia una investigación para confirmar o rechazar la hipótesis de que unos bichos afectan el crecimiento de unos cultivos en el huerto escolar; estudian distintos conceptos matemáticos a partir del seguimiento de las competiciones deportivas y otras noticias de prensa; un centro dedica una semana entera al inglés, con talleres, canciones, juegos, rimas, funciones de teatro, con clases impartidas por los mayores a los pequeños y con todo el edificio ambientado en este idioma; se introducen conceptos de educación para la ciudadanía, para facilitar la adquisición de un criterio moral autónomo, a partir del análisis de cualquier conflicto internacional o local o que ha sucedido en el propio centro; un aula se convierte en un taller multimedia donde profesores, alumnos y madres y padres voluntarios comparten diferentes herramientas culturales para hablar, pensar, escribir y publicar sus experiencias, etc.

En todas estas experiencias se parte de provocar la curiosidad y se combina, en diversas dosis, juego y trabajo, exigencia y placer. El deseo de estudiar y aprender del niño o la niña no es innato y crece en función de la relación que establece con su maestro o maestra y de cómo éstos le seducen con sus modos de enseñar. Celéstin Freinet lo dice muy bien: «Es lamentable cualquier método que pretenda hacer beber a un caballo que no tiene sed. Es bueno cualquier método que abra el apetito de conocimiento y estimule la necesidad creciente de trabajo».

4. La importancia del entorno emocional

¿Los alumnos fracasan porque no están motivados o los alumnos no están motivados porque fracasan? Probablemente ocurran las dos cosas. En cualquier caso, hay constancia de que el fracaso suele producir baja autoestima, sentimiento de culpabilidad, vergüenza, humillación, falta de confianza y episodios de automarginación, indefensión y desamparo. Por el contrario,

el éxito escolar hace renacer la satisfacción y el orgullo; por tanto, si se logra que estos alumnos y alumnas se sientan orgullosos, estarán motivados.

Aunque no hay recetas simples ni mágicas para conseguir la modificación de estas actitudes, sí existen algunos indicadores que las favorecen y estimulan: la necesaria exigencia del esfuerzo por parte del alumnado ha de estar acompañada y compensada solidariamente por la ayuda correspondiente del profesorado en su proceso de aprendizaje, de forma preventiva y no sólo como consecuencia de los resultados académicos; la confianza en las posibilidades y expectativas de los escolares, procurando que éstas sean más visibles que las dificultades y los déficit, tratando –como dice Freire– de convertir las dificultades en posibilidades; y un clima de bienestar emocional en el aula que proporcione seguridad, estima y reconocimiento. Los últimos avances de la neurociencia señalan la importancia del aprendizaje emocional y social y demuestran que el éxito escolar depende tanto de la parte racional del cerebro como de su parte emocional.

5. Acompañamiento, tutoría y orientación

«La actividad central de la intervención educativa –escribe José Manuel Esteve– consiste en que el educador acompaña al adolescente hasta que éste encuentre su lugar en el mundo, hasta que haga sus elecciones fundamentales sobre los proyectos vitales con los que va a comprometerse y con los cuales pretende construir su futuro». Pero antes de llegar a esta última fase se requieren, desde la educación infantil, multitud de interacciones para guiar la trayectoria escolar de cada alumno.

Esta labor de acompañamiento es responsabilidad del tutor, que en el caso de la educación infantil y primaria coincide con el maestro o maestra de la clase y en la secundaria recae en un profesor especialista de cualquier área. En algunos lugares también desarrollan una labor meritoria los servicios de orientación educativa, que intervienen en el conjunto de la comunidad educativa. La función básica del tutor es la de establecer una relación continua y cercana con cada alumno para conocer su mundo racional, psíquico y emocional, sus dificultades y posibilidades y poder seguirlo y orientarlo en su proceso formativo, ofreciéndole continuamente nuevos estímulos, ayudas y oportunidades educativas: en el plano personal, académico y profesional. Así, le muestra reflexiones, recursos y estrategias para seguir adelante y para que no se descuelgue; y para que pueda sacar al máximo sus habilidades y competencias.

La tutoría suele ser individual para atender las funciones señaladas –aunque se requiere más tiempo de atención y unos espacios adecuados que no existen en la mayoría de centros– y colectiva, para regular el funcionamiento y la dinámica de cada grupo. Allí se plantean y se revisan el cumplimiento de las normas de comportamiento, la mediación y resolución de conflictos, algunos temas de interés relacionados con la salud y la sexualidad u otras propuestas de debates o actividades. La tutoría colectiva o asamblea sirve para educar al alumnado en la convivencia democrática, en la asunción de derechos y deberes y en el ejercicio de la libertad responsable. Cuando estas tutorías son bien conducidas repercuten en el clima emocional de la clase y en el bienestar personal de todos sus miembros.

Uno de los momentos que requiere una especial atención en la labor de orientación es el de las transiciones educativas entre las distintas etapas educativas, donde suelen producirse saltos bruscos, porque las instituciones o los modos de funcionar son distintos, sobre todo en el paso de la escuela primaria al instituto de secundaria. De ahí la necesidad de suavizar estos cambios mediante las visitas previas y jornadas de puertas abiertas, la coordinación entre el profesorado de los distintos centros de la zona mediante el intercambio de información para garantizar al máximo una continuidad entre el aprendizaje y los planes de acogida y de adaptación del alumnado recién llegado.

6. Atención a la diversidad

Se trata de ajustar la enseñanza a las dificultades, posibilidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna. A esto se llama enseñanza individualizada, una tendencia de creciente implantación para la obtención del éxito escolar.

Para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales –inmigrantes que se incorporan al sistema educativo de forma tardía, chicos y chicas con déficits culturales, con discapacidades o con otro tipo de dificultades– existe un amplio abanico de medidas de discriminación positiva o de compensación escolar para afrontar y tratar de subsanar, en la medida de lo posible, sus carencias originarias: apoyos y refuerzos dentro y fuera del aula, sobre todo en las áreas instrumentales como el lenguaje y las matemáticas; desdoblamiento de clases con dos profesores; agrupaciones flexibles y heterogéneas, con alumnos mezclados de diversos niveles; aulas y procesos de acogida para el alumnado inmigrante recién llegado;

planes y contratos de trabajo consensuados entre el profesorado y el alumnado; adaptaciones en los contenidos del currículo; tutorías intensivas; participación de ex alumnos, estudiantes de prácticas y profesores voluntarios en los talleres de apoyo escolar al término de la jornada escolar para ayudar a los alumnos y alumnas más necesitados en la realización de los deberes y en la adquisición de hábitos, rutinas y técnicas de estudio.

Es conveniente que, siempre que sea posible, estos apoyos y refuerzos se realicen dentro del aula, aunque sea con personal especializado, pues los niños con dificultades aprenden también de otros compañeros y favorece su autoestima, mientras que ocurre todo lo contrario cuando estas intervenciones se suceden de manera reiterada fuera de la clase; en este caso, además, se refuerza la estigmatización y la segregación. Tampoco la repetición de curso –así lo han puesto de relieve recientes diagnósticos nacionales e internacionales– es un factor que favorece el logro del éxito escolar; más bien al contrario.

Asimismo, es necesario que este ajuste educativo se piense también para los alumnos que obtienen mayor rendimiento académico, con la ampliación y profundización de algunos temas del programa o con la realización de ejercicios y tareas de mayor complejidad. En la escuela inclusiva los cambios organizativos y metodológicos que se impulsan benefician a todo el alumnado.

7. Condiciones y recursos

En primer lugar, hay que exigir más inversión en educación, porque la atención a la diversidad requiere el concurso de más profesionales de la educación y resulta más costosa. Pero es importante, además, que la asignación de recursos se destine al alumnado con más riesgo de fracaso y abandono escolar y a las políticas preventivas que puedan garantizar más eficazmente el éxito de toda la población escolar. Más recursos humanos y materiales: algunos como los tecnológicos, son necesariamente caros, pero otros pueden ser muy asequibles si se conciben con imaginación y sentido común.

En segundo lugar, conviene que el número de alumnos por aula y por profesor –para el grupo clase y para las distintas agrupaciones– sea lo más reducido posible, sobre todo en los casos en que exista un número significativo de alumnos con dificultades. Pero tan importante como esto es el tamaño del centro: las escuelas pequeñas –las de una sola línea, por ejemplo–, facilitan un mejor clima emocional y una relación más estrecha y cercana entre el alumnado y el profesorado y entre éste y las familias. En las escuelas pequeñas todo resulta más fácil.

En tercer lugar, en cuanto al horario del alumnado, es conveniente un mayor grado de flexibilidad: ¿por qué la duración de las clases ha de ser siempre de una hora, cuando a veces se requiere más tiempo para desarrollar algunos procesos de enseñanza y aprendizaje y para asentar mejor la adquisición de conocimientos? El horario debería organizarse en función de cada materia, de cada proyecto y de cada actividad y no al revés, como sucede actualmente. Por otro lado, hay que respetar el ritmo natural de la infancia y de la adolescencia: las presiones excesivas, la sobrecarga de tareas y las prisas para terminar el programa no son buenas compañeras de una educación de calidad.

Por último, también el profesorado precisa un tiempo de dedicación importante, aparte de las horas de clase: para la formación, la coordinación, la evaluación, la preparación de materiales, la tutoría y la atención a las familias. Un tiempo que conviene controlar para que se cumpla y sea eficaz.

8. Formación, profesionalidad, autoridad y compromiso del profesorado

Una formación inicial sólida, que permita la selección de los mejores aspirantes y profesionales, mediante pruebas específicas que midan tanto su cultura general como sus actitudes y habilidades educativas. Una formación donde el necesario conocimiento teórico sobre la infancia y los procesos de enseñanza y aprendizaje se complementa con las prácticas en los centros.

Una formación permanente, a lo largo de toda su vida profesional, que le permita al profesorado el reciclaje y actualización que demanda una sociedad tan cambiante: para comprender mejor el entorno escolar, familiar y social; para conocer las nuevas concepciones educativas y didácticas; y para saber manejar los viejos y nuevos instrumentos tecnológicos. Una formación que se adquiere de forma individual y cooperativa, trabajando codo a codo en equipo dentro de cada centro o colaborando en distintas redes educativas para intercambiar ideas, propuestas, experiencias y recursos con otros docentes.

Una profesionalidad que garantice una exigencia para que cada alumno pueda llegar a dar lo mejor de sí mismo y, como dice José Manuel Esteve, le reconozca «una sabiduría en lo fundamental, un mejor ser, que le lleva a buscar su influencia». El reconocimiento a una autoridad que no se impone por decreto sino que se fragua en la relación educativa, en el día a día, a partir de la ejemplaridad moral, la convicción y pasión por lo que enseña, la empatía, la escucha y la relación de confianza y respeto

mutuo. Una tarea que requiere tiempo, paciencia y cooperación entre todos los actores educativos: profesorado, alumnado y familia.

Un profesorado comprometido con el crecimiento de ese tesoro que es la infancia, que lo acompaña paso a paso y que puede dejarle marcas profundas, y comprometido con la sociedad que le ha confiado una de las misiones más complicadas pero a la vez más gratificantes. Un profesorado, en definitiva, que merece una mayor estima y consideración social.

9. Relación familia-escuela

El éxito escolar depende en buena medida del entorno cultural de las familias y de las expectativas y ayudas que éstas dispensan a sus hijos (cuestión que se trata en otro capítulo de este libro), pero también de la fluidez y calidad de la comunicación que se establece entre el centro escolar y la familia para establecer complicidades, criterios educativos y pautas de actuación comunes. Y, sobre todo, para conseguir un mayor grado de implicación, participación y corresponsabilidad educativa por parte de la familia.

Los modelos, canales y estrategias de comunicación son múltiples: jornadas de puertas abiertas conducidas por los padres y madres; procesos de acogida para las familias recién llegadas; reuniones entre los tutores y las familias del alumnado de cada grupo a principio de curso y en cuantas ocasiones se estime necesario; entrevistas individuales con las madres y padres de cada niño o adolescente para hacer su seguimiento escolar, programadas dentro de un horario amplio y flexible para facilitar la conciliación familiar-laboral; informes escritos o audiovisuales sobre cada uno de ellos, donde se reflejen diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, su maduración personal y sobre las relaciones sociales y afectivas que mantiene con el grupo y con el profesorado; agendas escolares para intercambiar avisos y mensajes entre el profesorado, el alumnado y las familias; sitios web, portales o blogs para colgar orientaciones y materiales pedagógicos, trabajos escolares, el periódico del centro o del AMPA y otras informaciones; comisiones de trabajo formadas por diversos actores de la comunidad escolar para abordar diversas cuestiones y proyectos educativos, algunas relacionadas con el logro del éxito escolar para todos; cursos para que los padres y madres puedan aprender las mismas lenguas que estudian sus hijos, trátase del inglés u otra lengua extranjera, o del castellano u otra lengua propia de alguna Comunidad Autónoma en el caso de las familias inmigrantes; talleres de matemáticas o de otras asignaturas para que las fa-

milias aprendan recursos y estrategias para ayudar a sus hijos en la realización de los deberes; tertulias literarias; apertura de las aulas a las familias para que éstas puedan interesarse y compartir el trabajo que está haciendo su hijo o hija durante un rato; días de clase en que un padre o una madre sustituyen al maestro para explicar un tema sobre el que sean expertos; creación de espacios de diálogo entre las familias y con la participación de algún profesional del centro o externo, e incluso de escuelas de padres y madres...

Se trata de avanzar a la par en un proceso de escucha, reconocimiento, solidaridad y confianza mutua. Un proceso que supone cambiar actitudes por ambas partes, desterrar viejas ideas por parte de algunas familias que se aferran a modelos de escolarización y enseñanza que hoy ya están caducados y a comportamientos demasiado corporativos por parte de algún sector del profesorado que no se esfuerza suficientemente por explicar y compartir el sentido de los nuevos objetivos e intervenciones educativas.

10. Evaluación

Es conveniente hacer evaluaciones de diagnóstico al alumnado, de forma periódica y con criterios comunes, en un par o tres de ocasiones en el transcurso de su escolaridad básica –la LOE (Ley Orgánica de la Educación) establece dos pruebas: en 4.º de primaria y 2.º de secundaria (ESO)– para conocer la evolución de su rendimiento académico. Algunas Comunidades Autónomas organizan pruebas complementarias para medir el dominio de sus competencias básicas. Estas evaluaciones, así como otras de carácter internacional –como las pruebas PISA que promueve la OCDE– han de servir para identificar los diversos factores sociales, familiares y del centro que pueden explicar en qué grado repercuten en el éxito y fracaso escolar. Esta evaluación ha de tener carácter formativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y el alumnado; y de ella deben inferirse planes de actuación y mejora, con medidas específicas para el alumnado que requiere un refuerzo y apoyo específico.

De poco sirve la cultura de la evaluación si ésta se queda solamente en la publicación de unos resultados y no compromete a los distintos agentes educativos a tomar cartas en el asunto e implicarse en la comprensión y mejora del proceso educativo. Y este tipo de diagnósticos ha de afectar, asimismo, a cualquier tipo de actuación, programa e innovación institucional y al sistema educativo en su conjunto, para conocer su estado de salud y las correcciones y cambios que se precisan.

Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar

José Antonio Marina

Filósofo y creador de la Universidad de Padres

Qué son las ciudades educadoras de segunda generación

Las cifras españolas de fracaso escolar son demasiado altas. Todo el mundo está de acuerdo en que es preciso rebajarlas, pero ¿quién debe iniciar ese proceso? En la introducción de este libro he señalado que los problemas sociales necesitan un enfoque sistémico, coordinado desde muchos puntos, para provocar dinámicas ascendentes. Como señala Mikel Fullan, no se mejora la educación por decreto (Fullan, 2003). Desde que Urie Bronfenbrenner publicó su teoría ecológica de la educación, ha crecido el interés por la pedagogía en contexto, la pedagogía del entorno, es decir, por la influencia que tiene la educación informal, la sociedad, la cultura de un país sobre su sistema educativo (Marina, 2010). En otros capítulos de este libro se ha hablado de la familia y de la escuela como grandes protagonistas del cambio. En este capítulo quiero defender la idea de que los municipios, como grandes gestores del «capital social», pueden liderar la movilización educativa que me parece imprescindible para reducir el fracaso escolar. Es el lugar donde la sociedad civil y la sociedad política se unen, y donde es posible activar más fácilmente todos los recursos económicos, culturales, administrativos y sociales necesarios para cumplir un objetivo educativo.

En la década de 1970, en Europa y los Estados Unidos, apareció el movimiento de «ciudades educadoras», basado en la idea de que la ciudad es el espacio donde un niño aprende y se desarrolla, pasa por las transiciones de la adolescencia y llega a ser adulto. Una ciudad educadora debía ser consciente de esta posibilidad y aprovechar al máximo todos sus re-

cursos para fomentar una convivencia armoniosa, que ampliase el bienestar y las posibilidades vitales de los ciudadanos. La idea era brillante, pero los resultados no lo han sido tanto. Como puede verse en la documentación de los Congresos de Ciudades Educadoras que se han celebrado, este movimiento ha dado lugar a multitud de iniciativas, que han demostrado la vitalidad de la idea y de las ciudades, pero que no han producido resultados educativos claramente mensurables. Por eso, creo que ha llegado el momento de pensar en «ciudades educadoras de segunda generación», que aprovechando la experiencia conseguida elaboren una metodología más eficiente, que se debe articular alrededor de tres puntos:

1. Fijarse un objetivo capaz de movilizar a la ciudadanía.
2. Elaborar un plan concreto para conseguirlo.
3. Determinar los criterios de evaluación del proceso y de los resultados.

Entre los objetivos adecuados para los programas de las escuelas educadoras de segunda generación están la disminución del fracaso escolar, la reducción de comportamientos antisociales –la violencia doméstica, el vandalismo, el consumo de drogas, el abuso del alcohol– y las campañas de seguridad vial, de educación para la salud, de fomento de la lectura, etc. Resulta interesante comprobar que se producen fenómenos sistémicos, de tal forma que las acciones para disminuir el fracaso escolar sirven también para reducir la violencia, o que las campañas para fomento de la lectura mejoran el rendimiento escolar.

Aprendiendo de los demás

En «Movilización educativa» (www.movilizacioneducativa.net) hemos puesto en marcha un programa titulado «Ciudades con talento», en el que estamos recopilando información sobre las iniciativas pedagógicas ciudadanas que se llevan a cabo en todo el mundo. Nos hemos propuesto elaborar una metodología que podamos ofrecer a los ayuntamientos. Hay muchas iniciativas extraordinariamente valiosas, por ejemplo, el movimiento de «desarrollo positivo de los jóvenes», o de las *assets building communities*, comunidades que construyen recursos. Autores muy relevantes de la psicología actual, como Lerner o Damon, nos proponen diversos modos de

crear ciudades educativas, siendo muy útil el enfoque de Damon, director del *Centro de la Adolescencia de la Universidad de Stanford*, que se conoce como «youth charter», carta de los jóvenes. En este método la comunidad educativa se reúne para afrontar problemas educativos con los jóvenes, y pone a trabajar a todos los agentes sociales, con un ánimo optimista y utilizando todos los conocimientos que se disponen, para resolver problemas y mejorar oportunidades.

Por otra parte, el *Innocenti Research Center de las Naciones Unidas*, y otros institutos de investigación mundiales, están estudiando cómo hacer las ciudades más amables para los niños –*child friendly cities*–. Tenemos como ejemplo de éxito la iniciativa del *Harlem Children Zone*, en Nueva York, un proyecto en el que se transformó por completo la vida de muchos niños de Harlem, proporcionándoles buenas actividades extraescolares y ocupándose de todos los servicios de salud y sociales que podían necesitar para su desarrollo, incluso creando nuevas escuelas. Se logró cambiar un entorno de extrema violencia, por otro amable y positivo, en el que muchos niños lograron superar esas adversidades, terminar bien sus estudios, hacerse jóvenes responsables e incluso asistir a buenas universidades.

La ciudad de Nueva York logró «atajar el fracaso escolar» en la década pasada, reuniendo a expertos de todos los campos para crear nuevas escuelas y currículos educativos, y su éxito fue indudable: en los barrios más afectados sólo entre el 20 y el 30% de los alumnos lograba terminar los estudios, y en cinco años, en esos mismos barrios, terminaban bien sus estudios entre el 70 y el 80% de los alumnos. La importancia de las ciudades como agentes educativos se ha plasmado en numerosas iniciativas, como las «Ciudades Educadoras», «Ciudades Amigas de la Infancia» (patrocinadas por UNICEF), «Ciudades Creativas», y «Ciudades Preventivas», que pueden ser también «preventivas del fracaso escolar». Marchioni señala que «para transformar una sociedad marginal en una sociedad preventiva tienen que intervenir tres protagonistas: las administraciones, los recursos sociales y públicos, y la participación de la sociedad civil» (Marchioni y Yaría, 2005). Es imprescindible recuperar la vinculación social por medio de la cooperación, la responsabilidad, el respeto por la autoridad, la moral, la participación en proyectos colectivos, los valores del civismo, el respeto a los mayores, el esfuerzo para alcanzar metas valiosas. Para «movilizar» la ciudad es necesaria una «fuerte acción social con sus distintas redes de influencia: escolares, or-

ganizaciones comunitarias, iglesias, sindicatos, medios de comunicación y de las redes de familias», afirma Yaría. Este autor considera que la Ciudad Preventiva requiere de varios compromisos ciudadanos:

1. De las políticas lideradas por los ayuntamientos que reúnan a todos los agentes sociales y organicen la respuesta a los problemas sociales (el fracaso escolar, por ejemplo).
2. De refuerzo del capital social y del capital humano de la ciudad: «las normas, valores e ideales compartidos forman parte del complejo cultural que preside el desarrollo de una persona». Se basa en la capacidad de los individuos para trabajar juntos en grupos u organizaciones, con unos objetivos comunes.
3. De movilización de las fuerzas positivas de la ciudad: generar modelos cooperativos entre agentes sociales, divulgar la información y formar a los distintos actores de la comunidad, formar redes entre distintos sectores de la ciudad para estimular cualquier actividad que genere capital social y humano.
4. De pensamiento sistémico: «pensar globalmente y actuar localmente».

Los programas aplicados por estas «ciudades educadoras de segunda generación» han atajado situaciones de fracaso escolar, violencia entre jóvenes, adicciones a las drogas, embarazos adolescentes, falta de expectativas laborales, marginalidad, desigualdad, y de lo que se trata ahora es de aumentar su alcance mediante un liderazgo social y político, que sitúe la ciudad educativa como un ideal, creando comunidades donde no estemos ya dando por sentado desde el principio que una parte de los jóvenes están condenados al fracaso –lo cual es una gran debilidad de nuestras sociedades y sigue siendo así en este momento–.

Algunos experimentos educativos exitosos

Harlem Children's Zone (Nueva York) previene las condiciones de violencia social en las que están creciendo muchos niños en barrios conflictivos, dándoles alternativas de actividades extraescolares, proporcionando servicios sociales y de salud y también mejorando los programas escolares. Trabajan como una organización sin ánimo de lucro, junto con grandes

empresas que les financian y con una estructura de empresa innovadora, al mismo tiempo que permanecen muy cerca de las familias y creando comunidad educativa. La Harlem Children's Zone (la zona de los niños de Harlem) es, en opinión de muchos expertos, el experimento social más importante de Estados Unidos en la actualidad: en 24 manzanas en el centro del barrio de Harlem, en Nueva York, empezó atendiendo gratuitamente mediante programas extraescolares al 88% de los niños que residían dentro de ese área, 3.400 menores de 18 años en 1997.

El proyecto se ha expandido y en este momento cubre un área de 60 manzanas y atiende a 8.600 niños y adolescentes. Más del 60% de los niños de esta zona viven por debajo del umbral de la pobreza, tres cuartas partes tienen puntuaciones por debajo de su edad en los tests estatales de lectura y de matemáticas. El objetivo es crear una red de protección tan estrechamente interconectada, que ningún niño del barrio pueda no «caer» en ella. Se ocupan, desde que el niño nace hasta que cumple los 18 años, de la educación, de los servicios sociales y de los servicios médicos. El objetivo es llegar a proporcionar una educación de calidad gratuita a todos los niños que viven en la Harlem Children's Zone. El proyecto se concreta en varios centros en el barrio de Harlem a los que asisten niños, adolescentes y familias. Emplea a más de 650 personas en 20 programas.

Urban Assets Initiative (New York City) y *New Centuries High School Initiative* han reformado las escuelas de la ciudad de Nueva York, con una iniciativa innovadora patrocinada por su ayuntamiento y en la que participan expertos en diversos campos de la gestión y la creación social, logrando atajar las tasas muy elevadas de abandono de los estudios que tenían los alumnos. El alcalde de Nueva York, Bloomberg, demuestra un enfoque de emprendedor para la innovación social en la reforma de la escuela pública en la ciudad, primero considerándola una prioridad, ya que los resultados escolares eran muy bajos, con escuelas en las que sólo entre un 20 y un 30% de los alumnos se graduaba.

Junto a la fundación Eli Broad y un experto en gestión de otro tipo de organizaciones, pusieron en marcha una reforma denominada «Los niños primero», para atender sus necesidades antes que las que preocupaban a los adultos, ver el problema de cara. Lo importante de este caso es cómo hacer una alianza entre el emprendimiento cívico y el gobierno para ayudar a producir el cambio, mediante el diseño, la puesta a prueba y la implementación de innovaciones esenciales en el sistema. Al introducir en el sistema

«talentos no tradicionales», contando con emprendedores privados que podían tomar decisiones en un rango más amplio, se cambió la gestión tradicional de los colegios y se encontraron nuevas rutas para avanzar y se garantizó la autoridad y la autonomía para innovar (Goldsmith, 2010).

A los cinco años de llevar a cabo este proyecto, el 78% de los alumnos se graduaban en estas escuelas, en comparación con la tasa del 60% de graduaciones en escuelas no reformadas, y asistían a clase el 85% de los alumnos. Lo interesante es que, al aliarse con intermediarios, el sistema escolar logra capacidad y capital social por estas relaciones políticas y gana confianza con otros actores sociales en que puede innovar.

Search Institute (Minneapolis) es un centro de estudios de esta nueva pedagogía de los recursos, que ha propuesto programas de desarrollo positivo en unas setecientas ciudades de Estados Unidos, formando a muchos expertos en este tipo de educación social, estudiando los resultados y avanzando en la teoría y en las soluciones prácticas. El Search Institute trata de comprender el papel de las comunidades en el desarrollo humano y de aprender con esas mismas comunidades a crear estrategias sostenibles para liberar su capacidad de desarrollo humano: cerca de 700 comunidades urbanas, suburbanas y rurales en Estados Unidos han lanzado iniciativas basadas en este trabajo (el autor se refiere al año 2001).

Los tres conceptos que dirigen esta «*action research*» –investigación y acción– son: a) *recursos evolutivos*, conjunto de fortalezas del entorno e intrapersonales que aumentan los resultados educativos y de salud de los niños y los adolescentes; b) *comunidad que construye recursos*, es un modelo conceptual que describe la naturaleza y la dinámica de lugares y escenarios que proporcionan un flujo constante y predecible de energía que construye recursos a todos los niños y adolescentes –en el terreno de la acción individual, del sistema de socialización y de la construcción de comunidades–, y c) *sociedad que construye recursos*, es una nueva línea de investigación sobre el rol de las normas sociales, de la política pública, de las costumbres y de los medios de comunicación para aumentar la capacidad de construir recursos de los individuos, sistemas y comunidades.

Youth Charter, la carta de jóvenes, ideada por William Damon y el Centro de Estudios de la Adolescencia de Standford. La aproximación de las Cartas de Jóvenes (Youth Charter) pretende crear o descubrir las creencias compartidas que son esenciales para una comunidad y para

las identidades morales de los jóvenes. Cuando enseñamos a un joven a controlar su comportamiento, ésta no es toda la educación moral: el elemento clave es un sistema de creencias que trasciende esa regulación. Necesitan ideas morales que les inspiren, y no sólo que les limiten. Los programas de educación moral de hoy día tienen como limitación que pueden ser como una «conspiración para desmoralizar» a los jóvenes.

Una carta de jóvenes es un consenso claro sobre las expectativas que las personas importantes para una persona joven tienen para su vida y le comunican de muchas maneras. En muchos momentos ha sido implícita, espontánea. Lo que mejor predice el éxito de un adolescente es la medida en que las instituciones y las personas que le educan comparten unos criterios comunes sobre su comportamiento. Pero esta armonía suele ser excepcional en las comunidades, no es lo normal. Por eso es necesario crear una estructura coherente de expectativas alcanzables que guíen el desarrollo del joven, desde la infancia hasta su vida adulta. Para construir una carta de jóvenes, los miembros de una comunidad pasan por un proceso de discusión, un movimiento hacia el acuerdo, y el desarrollo y la implementación de planes de acción —es el modo más democrático y participativo de crear ciudades educativas—. No suelen escribirse como tales cartas, pero sí hay reuniones de los agentes educativos más importantes y se da a conocer este plan, además se forman comités para que haya una comunicación abierta entre los padres, profesores y vecinos.

Redes Educativas. Una red educativa, en un sentido amplio, es la que forma cualquier grupo de personas que desarrolla una iniciativa educativa. Sus contenidos pueden ser muy diversos, desde un proyecto de ciencias, hasta una red internacional de colegios. Actualmente las redes educativas tienen una gran oportunidad en las nuevas tecnologías. Citamos varias redes basadas en Internet: *Improving the Quality of Education for All* (www.iqea.com), *European School Net* (www.eun.org/eun.org), *Intercultural Classroom Connections* (www.iecc.org/). Las redes permiten conectar a personas que tienen experiencias distintas dentro de un mismo proyecto educativo. Favorecen el intercambio cultural y de conocimientos. Las redes funcionan de forma no jerárquica, sus objetivos se definen de forma amplia, y las posibilidades de acción de sus participantes son también muy abiertas. Para el buen funcionamiento de una red educativa es necesaria la constancia de sus participantes, ya que puede resultar frustrante en algunos momentos.

Redes de Innovación. Las redes de innovación se pueden considerar un tipo de red educativa (aunque también existen en otros ámbitos). Se caracterizan por tener una estructura organizativa que busca la eficacia, que facilita las comunicaciones y permite que un sistema evolucione y dé respuestas más ajustadas a las necesidades de las personas. La idea de las redes de innovación aplicada a la educación considera los colegios como entornos abiertos de aprendizaje, en los que los alumnos participan de forma activa y en los que la educación que reciben se ajusta a sus intereses y necesidades. Una red de innovación pretende ser flexible, cooperativa, participativa en su comunidad, y requiere también de un liderazgo creativo.

Complementary Learning (Aprendizaje complementario). Es un concepto recientemente introducido por el Harvard Family Research Project (HFRP), el Proyecto de Investigación de la Familia de la Universidad de Harvard. Hace referencia al conjunto de apoyos con los que cuenta un alumno fuera de las horas de clase para avanzar en su aprendizaje y maduración, e incluye a las familias, los programas de educación temprana, las actividades extraescolares, los recursos de la educación superior, los servicios de salud y sociales, las empresas, las bibliotecas, los museos y otras instituciones de la comunidad, como pueden ser las organizaciones juveniles o los grupos religiosos. Es decir, todo aquello que forma parte del entorno vital del alumno, y que tiene la responsabilidad de influir positivamente en su desarrollo. Este concepto no sólo describe una realidad, sino que propone una aproximación integral para organizar todos estos aprendizajes desde la escuela, buscando una coherencia y un propósito común. La directora del HFRP, Heather Weiss, indica que: «Para ser más eficaces, estos apoyos deberían complementarse unos a otros, saliendo de sus “silos” y trabajando juntos para crear un conjunto integrado, accesible, de recursos comunitarios que apoyen el aprendizaje y el desarrollo» (Weiss, 2005). Esta nueva idea es especialmente importante cuando se trabaja en comunidades desfavorecidas, que cuentan generalmente con múltiples servicios de apoyo, aunque no siempre bien coordinados. Weiss hace énfasis en que «el debate ya no está definido por la perspectiva de que el aprendizaje sólo tiene lugar en los colegios [...] muchos años de investigación nos han llevado a ser conscientes de que desde el nacimiento en adelante, el aprendizaje tiene lugar en múltiples contextos».

El proyecto de «Ciudades con Talento»

El metaanálisis de los programas comunitarios para jóvenes ha mostrado que las ciudades deben proporcionar: 1) Seguridad física y psicológica, y prácticas educativas que aumenten las buenas interacciones entre los grupos. 2) Normas y expectativas claras, y controles firmes que sean continuados y predecibles para el adolescente. 3) Relaciones de apoyo y buena comunicación. 4) Oportunidades para integrarse en grupos y participar en actividades comunitarias. 5) Empoderar a los jóvenes, proporcionarles vías para que ejerzan su autonomía. 6) Integración de escuela, familia y comunidad.

Al comprobar que los planes puestos en marcha no son completos, ni responden a una clara fundamentación psicológica, pedagógica, el equipo que colaboramos en el Proyecto «Ciudades con Talento» (www.ciudadescontalento.es) hemos emprendido la tarea de elaborar un protocolo de actuación educativa para ser puesto a disposición de los ayuntamientos, y que consta de los siguientes apartados:

1. Proyecto de Movilización Educativa (PME) dirigido a fomentar los recursos personales y sociales de un municipio, que incluye programas concretos –didácticas sectoriales– para cada uno de los agentes sociales: educación de padres, formación de profesores, orientación educativa en los centros escolares, sugerencias de programas para los medios de comunicación, colaboración con los médicos de familia y el sistema de sanidad en general, programas de colaboración con entidades deportivas, cooperación de las fuerzas de seguridad, el sistema judicial, el gremio de hostelería, las asociaciones de mujeres, jubilados, asociaciones culturales, sindicatos, empresarios, oenegés, etc. La novedad de la propuesta es que el proyecto incluye, a través de las «didácticas sectoriales», sugerencias dirigidas a cada agente social para que los mensajes sean coherentes.
2. El proyecto debe ser aceptado por el ayuntamiento, que lo presentará a la ciudadanía como un objetivo social y educativo: reducir el consumo de alcohol entre adolescentes y jóvenes, a partir de una evaluación de la situación de partida.
3. A partir de ese momento, la persona responsable del proyecto ha de ocuparse de movilizar a todos los agentes sociales relevantes, para

presentarles el proyecto y acordar con ellos una actuación conjunta para aplicar las didácticas sectoriales estudiadas por el plan.

4. La utilización de las TIC puede permitir establecer un modo de relacionarse los participantes más flexible y rápido, e incluso facilitaría la integración con gente más joven.
5. A los 3/4 años se volverá a hacer una evaluación de la situación y una redefinición del proyecto.

En este momento ya está concluida la primera fase del PME, y tenemos la esperanza de que su aplicación práctica –en un número reducido de ciudades y para testar el protocolo– será inmediata.

La educación, ciertamente, no puede resolver todos los problemas sociales, pero parece evidente que sin la educación no se puede resolver ninguno de ellos.

Bibliografía

- Baker, S. (2009). «What's a friend worth?», *Business Week*, junio.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque*. En Jacquet, D, Zabalia, M., y Lehalle, H. (eds.), *Adolescences d'aujourd'hui*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Catalano, R. F. y Toumbourou, J. W. (2009). *Positive Youth Development, The Encyclopedia of Positive Psychology*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Coppini, R. B. y Manito, F. (eds.) (2008). *Aprendiendo de Colombia*, Fundación Kreanta, Barcelona.
- Damon, W. (ed.). *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Nueva York.
- Damon, W. (1997). *The Youth Charter. How communities can work together to raise standards for all our children*, The Free Press, Nueva York.
- Eccles, J. y Appleton, J. (eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*, National Academy Press, Washington D.C.
- Fullan, M. (2000). «The return of large-scale reform», en *Journal of Educational Change*, 1, pp. 5-28. Véase también en Stoll, L., MacBeath y Smith, I. y Robertson. «The Change equation: Capacity for Improvement», en MacBeath y Mortimore, P. (eds.) (2003). *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There*. Ontario Public School Teachers' Federation, Ontario.

- Gil Clary, E. y Rhodes, J. E. (2006). *Mobilizing Adults for Positive Youth Development. Strategies for Closing the Gap between Beliefs and Behaviors*, Springer, Nueva York.
- Goldsmith, S. (2010). *The Power of Social Innovation*, Jossey Bass, San Francisco.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, pp. 951-976.
- Kovner Kline, K. (ed.) (2008). *Authoritative Communities. The Scientific Case for Nurturing the Whole Child*, Springer, Nueva York.
- Lerner R. y Steinberg L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley and Sons, Hoboken, New Jersey.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*, Bantam Books, Nueva York.
- Marchini, M. y Yaria, J. A. (2005). *Tratado de drogodependencias y ciudades preventivas*, Gabas, Buenos Aires.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*, Anagrama, Barcelona.
- Silbereisen, R. K. y Lerner, R. (2007). *Approaches to Positive Youth Development*, Sage.
- Sinnott-Armstrong, W. (ed.) (2008). *Moral Psychology*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Nueva York.
- Stimson, G., Grant, M., Choquet, M. y Garrison, P. (2007). *Drinking in Context*, Routledge, Nueva York.
- Tobler, N. S., et al. (2000). «School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis», *Journal of Primary Prevention*, n° 20, pp.275-336.
- Vaillant, G. (2000). The mature defenses: Antecedents of joy, *American Psychologist*, 55, pp. 89-98.
- Wagenaar, A. C., Murray, D. M. y Toomey, T. L. (2000). Communities Mobilizing for Change on Alcohol (CMCA): Effects of a randomized trial on arrest and traffic crashes, *Addiction*, 95, pp. 209-217.
- Weiss, H. (2005). *The Evaluation Exchange, Vol. XI, n° 1*.

Desde los medios de comunicación: Enseñar y compartir la televisión

Mikel Lejarza

*Presidente de A3 Films
Doctor en Ciencias de la Comunicación*

Pese a la irrupción masiva de las tecnologías asociadas a Internet, la envejecida televisión de nuestros días sigue siendo el medio más consumido por parte de los ciudadanos de todo el mundo. Por esa razón aparece en muchas ocasiones ejerciendo el papel del pecado original que explica todo lo malo que nos ocurre. Un joven paranoico entra en un colegio de la América profunda y dispara sobre sus compañeros causando una tragedia. Lo inexplicable necesita de una razón simple. Veía mucha televisión, pasaba días enteros viajando por la red y su pasión eran los videojuegos llenos de violencia y lenguaje soez. Ya está. Podemos seguir viviendo tranquilos. Prohibamos determinadas series, ciertos juegos, hagamos que los jóvenes lean y cosas así no volverán a suceder. Convirtamos a la televisión en la explicación universal, controlemos sus contenidos, hagamos que Jack Bauer se transforme en presentador de documentales de naturaleza y sustituyamos a Belén Esteban por programas sobre libros y los problemas desaparecerán solos. Que la televisión refleje una sociedad soñada y no la realidad. En definitiva, el despotismo ilustrado como receta. Por suerte para todos, las cosas ni son así, ni se solucionan al margen de las mayorías.

Porque la televisión es un medio que contacta con la vida en tiempo real. Por eso muestra con claridad el suelo cultural y vital común de nuestra sociedad y merece tanto seguimiento como críticas por parte de los ciudadanos que la consumen. Nos pasa lo mismo con la vida, en la que diariamente encontramos elementos para el entusiasmo y la alegría, pero también para el enfado y la queja. La televisión es ante todo una narradora insobornable y un espejo fidedigno de lo que somos en realidad, pero también muestra nuestros sueños y nuestros fracasos. Por eso una mala sociedad es imposible que termine por ofrecer buenos productos televisivos, al igual que una buena televisión siempre va unida a una sociedad

mejor. De ahí que plantearse crear y distribuir productos audiovisuales a través del medio televisivo sin contar con el público al que se dirigen sea un error. El público es un juez severo que siempre prescinde de quienes le ignoran. No se puede hacer televisión desde la visión parcial de nuestros ojos, sino desde la pluralidad imparcial de los ojos de todos.

Es fácil escuchar o leer comentarios que identifican a los jóvenes de la actualidad con actitudes escasamente trabajadoras, indolentes, pasivas y alejadas de los niveles mínimamente exigibles a la educación que toda sociedad debe tener. Y entre los culpables, una vez más, aparece en lugar relevante la televisión, que les entretiene en exceso y con el escaso nivel cultural de su oferta les convierte en personas de baja formación y altos instintos nocivos. De ahí que se proponga no sólo el control de los contenidos, y el acotamiento de los horarios en que se emiten. Nada de esto es nuevo, ha pasado con todas las generaciones. Los mayores siempre se quejan de los jóvenes y les acusan de no ser como ellos. Y por suerte es así y las generaciones renuevan personas y comportamientos e ideas. Los jóvenes de hoy en día no son peores a nosotros, al igual que tampoco nosotros fuimos peores que nuestros padres. Simplemente son diferentes y utilizan su propio lenguaje a la hora de comunicarse con la vida que les ha tocado vivir. Es un error pensar que por no ser como nosotros son peores y que la solución pasa por imponerles nuestros criterios y costumbres.

La literatura ofrece multitud de obras geniales que han enriquecido con sus relatos y reflexiones la vida de sus lectores. Lo mismo ocurre con el teatro o el cine. Hoy en día los jóvenes cuentan con otros medios para acceder al mundo y sus historias. Un aficionado a los videojuegos también es un gran consumidor de ficción aunque no conozca a Salgari o a Stevenson y devore sólo los libros de Stephenie Meyer o de Federico Moccia. Un estudiante que vea en televisión una comedia escrita por Matt Groening o un drama de Aarón Sorkin tiene ante sí el talento y la imaginación que en otros soportes consumíamos generaciones que nos educamos con menos canales de televisión. Lo esencial para aprender es la curiosidad del alumno, y la oferta audiovisual que las generaciones actuales tienen a su alcance ha democratizado como nunca hasta ahora el acceso a las ideas. Y hacerlo es, sin duda, un estímulo extraordinario para todo aquel que quiera encontrar conocimiento. Porque ahora la oferta está al alcance de todos. Y nada de ello va en contra de los soportes tradicionales. El barómetro de hábitos de lectura y compra de libros editado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) constata como el 70,5% de los jóvenes entre

14 y 24 años es lector habitual. El dato es aún mayor, un 91,2% entre los que tienen entre 10 y 13 años y alcanza el 82% entre los universitarios. Seguro que todos esos lectores también ven la televisión, juegan con sus videoconsolas, hacen deporte, tienen amigos e intentan irse haciendo un lugar en el mundo que les sea propio. En eso se parecen a como éramos cuando fuimos jóvenes los que no veíamos la televisión.

Gracias a esta oferta tan enriquecida por las nuevas tecnologías, las generaciones jóvenes están muchísimo más dotadas que las anteriores para viajar por una sociedad que tiene cualquier lugar del mundo, cualquier persona o cualquier iniciativa, al alcance de un simple botón en un ordenador. La tecnología audiovisual y la televisión forman parte esencial de ella, son un trampolín hacia una sociedad más amplia que la que tuvieron nuestros padres y abuelos, no un problema. De ahí que cualquier posicionamiento debe partir de ese análisis previo y no de la demonización del medio como algo negativo intrínsecamente.

Lo cual no está reñido con las exigencias mínimas que deben aplicarse a una entidad tan influyente como es la televisión. No vale todo. En las pantallas de las diferentes cadenas se permite aquello que está permitido en la sociedad. Nada más, pero tampoco nada menos. Son las legislaciones democráticas que se aplican a la convivencia diaria de la ciudadanía las que mejor tutelan lo que está y no está permitido en una televisión. No soy partidario de tratar al medio con sistemas de control ante los que la prensa, la radio o Internet se pondrían en contra absoluta de serles aplicados y que sin embargo muchos proponen para la televisión. A nadie se le ocurriría decir que para fomentar el estudio escolar hay que cerrar los parques o los cines con películas juveniles en determinados horarios. O limitar el uso de la banda ancha en ciertos tramos horarios para que los estudiantes no se distraigan. Sin embargo, cuestiones parecidas se proponen de manera sesuda cuando de la televisión se trata. Sigue siendo el pecado original que todo lo explica.

La televisión es un medio. Se encuentra entre personas que se relacionan entre sí. Y sirve para que se comuniquen. Esas personas, cuando están en edad de hacerlo, acuden a las escuelas y tienen familias a las que pertenecen. Es allí donde aprenden a vivir con unos determinados valores como guía. Confundir a la televisión y sus responsabilidades con el papel que corresponde a padres y profesores, es convertirla en una especie de *babysitter* que habla, pero no escucha, y que nos sirve de excusa para cuando simplemente no queremos responsabilizarnos de nuestra tarea de edu-

cadoreo o progenitores. La televisión no está para educar, sino para mediar, acompañar, informar, entretener. La formación corresponde a la escuela y a las familias. Una televisión que actuara en contra de los valores sociales dominantes sería mayoritariamente rechazada por la sociedad y por tanto quien busca desesperadamente ganarse el aprecio de la audiencia nunca hará nada en contra de ésta. El público sabe elegir y tiene multitud de ofertas para hacerlo, no se equivoca, lo que selecciona como compañía es siempre algo que mejora su vida en algún aspecto o al menos al hacerlo considera que va a ser así. En caso contrario, apagar el televisor es un acto libre, voluntario y tremendamente fácil. La televisión no es nunca una obligación en las sociedades democráticas.

Lo fundamental es que como sociedad seamos capaces de crear un sistema educativo global que fomente el apetito por aprender. Hoy en día toda la información está en la nube de Internet. El aprendizaje memorístico es en gran medida absurdo porque cuando uno quiere saber algo lo tiene fácilmente a su alcance en el teléfono o en el ordenador. Ya no es necesario ser un experto en nada, porque los mayores conocimientos duran seis meses. Si en ese tiempo uno no se recicla, deja de ser un experto. Lo necesario es tener curiosidad por aprender y saber hacerlo. Esto sirve también para la televisión y es una educación necesaria. Es curioso que en una sociedad donde dedicamos más tiempo a ver la televisión que a otras muchas cosas, no exista en las escuelas asignaturas que enseñen a ver televisión. Si aprendemos educación vial y nos parece tan necesaria, ¿por qué no educación audiovisual cuando consumimos sus contenidos durante más de tres horas todos los días de nuestra vida? Una sociedad crítica con el medio será más exigente con los contenidos, pedirá talento y no sólo espectáculo vacío, demandará contenidos y no sólo envoltorio. Y luego, libremente, decidirá lo que quiere ver y lo que no, y en qué horario, dónde y por qué medio de comunicación.

Ligar el fracaso escolar al exceso de horas pasadas ante el televisor es una simplificación del problema. Un alumno que decida ver la televisión en vez de aprender algo que le haga más grande no va a cambiar de opción por el hecho de que se le impida ver la televisión o ciertos contenidos en un determinado periodo. Hay miles de oportunidades de escaparse de esa obligación. Se trata de una receta rancia. La clave es que, siendo como somos animales de usos y costumbres, escuela y familia eduquemos en hábitos que hagan del aprendizaje un disfrute y un alimento imprescindible. Y del trabajo, algo necesario para llegar al conocimiento. Porque po-

demos vivir sin ver la televisión, pero no sin aprender todos los días algo nuevo y sin saber cómo es el mundo en el que estamos. Y esa enseñanza debe partir de los núcleos familiares y de la escuela. Y cimentarse en la defensa de la pluralidad inherente a la vida, en la que cabe de todo, el estudio y también el ocio; lo serio y lo leve; lo prescindible y lo necesario. Pero en la que siempre debe primar la capacidad de elegir sobre la de prohibir. En definitiva, eduquemos a nuestros hijos, en escuelas y hogares; hagámoslo desde la libertad y confianza en sus capacidades, porque serán ellos quienes decidan qué ver y cuándo en las pantallas. Y puesto que será su criterio el que establezca el nivel de la oferta que los operadores tendrán que poner a su alcance, incentivemos su exigencia de calidad y diversidad como elementos imprescindibles de aquello que deseen como compañía.

Los medios de comunicación no debemos ser, ni somos, los sustitutos de padres o educadores, pero sí debemos ser colaboradores activos en su tarea y no enemigos de ella. La televisión puede tener un efecto enormemente constructivo en la difusión de valores que hagan atractivo el aprendizaje y necesario el esfuerzo por conseguirlo. Ésa es una tarea que como medio dirigido a la sociedad nos corresponde y de la que no podemos huir. Los ciudadanos a los que nos dirigimos no son un mercado que conquistar, sino personas que queremos que nos elijan como compañía. Y puesto que se trata de ciudadanos inteligentes, nuestro comportamiento ha de tener como objetivo sumar elementos positivos para sus vidas y las de los suyos. Y a todos nos gustan más las personas o entidades que nos hacen mejores que las que nos empeoran.

No hay fórmulas fáciles para encontrar soluciones a una sociedad tan complicada y tan apasionante como la nuestra. Pero todos los que han logrado cambiar las coyunturas siempre se han guiado por el deseo de encontrar algo nuevo. Enseñar y compartir la televisión será mucho más eficaz que restringirla o limitarla. Es cierto que lo nuevo no es sinónimo de éxito, pero sí que todos los logros tienen siempre algo innovador. Einstein aconsejaba «hacer todos los días y durante al menos media hora, algo que nuestros colegas o competidores no hiciesen». En los tiempos en que las propuestas se dirigen hacia las restricciones en el uso de la televisión o en el control de los contenidos, creo que sería mucho mejor plantearnos como sociedad que lo más útil sería educar a los jóvenes en el uso de un medio que les acompaña durante muchas horas al día. A la televisión, por tanto, no la convirtamos en escuela, ni en progenitora de nuestros hijos. No es su papel, ni estamos a finales del siglo xvii, ni Diderot sabía lo que

significa Wikipedia. Hoy convendría plantearnos la necesidad de enseñar a utilizar las tecnologías de la comunicación en las escuelas, tanto como se enseñan otras asignaturas menos relevantes en la vida que tienen y les espera a los jóvenes. Y es necesario que los padres vean la televisión acompañando a sus hijos. Y que la comenten, la compartan con ellos, educándoles en una cultura crítica y positiva ante un instrumento esencial en la vida de todos nosotros a la hora de relacionarnos con los demás.

Hace años un buen amigo me contó que en un viaje a África el jefe de una tribu indígena le había dicho que para «educar a un niño se necesita a toda la tribu». Es cierto. La educación es un derecho que conlleva el deber de todos y no sólo de aquellos en quienes recae principalmente, que son los padres. Los medios transmitimos contenidos y éstos comunican valores que influyen en la educación de quien los consume. Por lo tanto, no podemos hacer dejación de una tarea que compartimos con el resto de la tribu. Además, no se trata sólo de la televisión. Hoy los grupos audiovisuales disponen de nuevas tecnologías, cada vez más dirigidas al uso individual, que ofrecen una serie de posibilidades extraordinarias a la hora de mejorar la educación de los ciudadanos. Estamos en una sociedad no ya de *consumers*, sino de *prosumers*, es decir, los antiguos consumidores son ahora también productores del mismo contenido audiovisual que comparten, lo que nos hace más responsables aún respecto al valor final que nuestros contenidos transmiten. Porque ya no sólo los distribuimos a todos, sino que ahora los creamos entre todos. Se trata por tanto de una tarea colectiva a la que ninguno podemos permanecer ajenos.

Desde luego, el Grupo Antena 3 no lo está. Desde la Fundación Antena 3 se han creado campañas y acciones que pretenden contribuir a llevar formación incluso a aquellos que por razones de salud puedan estar hospitalizados, como es el caso de Canal Fan 3. A sugerencia de la misma Fundación, nuestros espacios de actualidad trabajan ya con el objetivo de analizar, con puntos de vista proactivos y siempre positivos, el llamado fracaso escolar, intentando distinguir las distintas casuísticas que con demasiada simpleza se generalizan bajo el paraguas del término. En esto, como en todo, la televisión, Internet, la radio, el cine, son medios que pueden ayudar a que la sociedad en la que vivimos sea mejor o peor. En nuestro grupo trabajamos con la idea de sumar elementos positivos a nuestra convivencia, porque somos conscientes de que mejorando a los jóvenes de hoy hacemos que también mejore nuestro propio futuro como medio de comunicación. Y si no lo hacemos, seremos nosotros quienes fracasemos.

Glosario

José Antonio Luengo Latorre

*Jefe del Gabinete Técnico del Defensor del Menor
de la Comunidad de Madrid*

Los niños, nuestros niños y adolescentes, aprenden en las escuelas, en las aulas, en sus pasillos y patios. El currículo es el camino que tienen que transitar, y, a su lado, los maestros y profesores. Pero, no podemos olvidarlo, hablar de educación es hablar, también, de la vida, de las experiencias que la configuran, de cómo «acceder» a ellas, de cómo interpretarlas e interactuar en su desarrollo. Es hablar de cómo capturamos el complejo mundo que nos rodea, cómo respondemos a sus demandas, cómo contribuimos a que mejore... Y, claro, esto no sólo se hace en el entorno de los centros escolares. Esto ocurre en cada escenario por el que transitan, por el que se mueven o «navegan». Los niños, los pequeños y los no tan pequeños, nos miran, siempre vivos e intensos... Y aprenden. Claro que aprenden. Lo hacen en nuestras casas, a nuestro alrededor, a nuestro cobijo, acunados en nuestros brazos o sonrientes en nuestras rodillas. Aprenden cuando nos miran, cuando miran lo que miramos, cuando hacen lo que hacemos. Nos ven hablar, nos ven actuar, nos ven «ser y estar». No paran de leer y captar lo que ocurre y acontece a su alrededor. Se introducen en nuestro mundo, el que hemos creado, el que modificamos a cada acto respiratorio. Y, desde hace no pocos años, el que creamos en la «nube». En él se mueven, por cierto, a sus anchas. Y aprenden, claro que aprenden...

Porque hablar de **educación** no es lo mismo para unos que para otros. Esta afirmación puede parecer una obviedad; no lo es tanto, sin embargo, si tomamos en consideración las diferencias significativas que encontramos en el tratamiento que desde diferentes ámbitos (fuerzas políticas, sociales, colectivos de padres y madres, profesores, administración y otros agentes) hacen del concepto y de su desarrollo práctico en la sociedad actual. Demasiadas diferencias, no obstante. Algunas son entendibles. No es lo mismo enfocar el asunto desde la responsabilidad, por ejemplo, 1) de

quienes desarrollan la actividad docente, la denominada educación formal, en el contexto de trabajo del aula, como maestros o profesores de base, en las «trincheras» del día a día, que 2) desde la responsabilidad de quienes, como padres y madres, en el ejercicio de la patria potestad, «llenen» sus días «por y para» el bienestar presente y futuro de sus hijos, con sus dudas e inseguridades, pero deseosos siempre de encontrar la «mejor» de las soluciones a los acontecimientos y experiencias que van surgiendo sin solución de continuidad en el cuidado, atención y educación de sus hijos. No es lo mismo tampoco, si observamos 3) desde la plataforma administrativa de las grandes decisiones, que si oteamos el asunto en el ámbito 4) de las acciones sindicales o 5) de los debates o tertulias de calle, vehiculadas al amparo de la última noticia de prensa sobre el tema. Lo mismo podríamos argumentar sobre la manera en que se enfoca el asunto desde la prensa, al albur de la publicación de estudios profesionales, estadísticas gubernamentales o de organismos *ad hoc*. Pero el grado de distanciamiento al que llegamos en no pocas ocasiones es desproporcionado, tratándose como se trata de un debate tan sustantivo. El origen de semejante panorama puede estar en «desde dónde» se mira, por supuesto; ideología, creencias, valores, experiencias previas, estatus... Pero también existe cierto grado de responsabilidad en la dificultad que encontramos para «acotar» exactamente de lo que se va a hablar o discutir. Y es que no es infrecuente que confundamos mucho los términos (y nos confundamos mucho «con» los términos) más «al uso». Confundimos, y el que suscribe también, «educación» con «sistema educativo», «sistema educativo» con «sistema escolar», «enseñanza» con «escolarización», «escuela» con «profesores», «aulas» con «escuela», «leyes» con «reglamentos»... Y así es muy difícil llegar a acuerdos. Muchas veces, demasiadas, no hablamos de lo mismo cuando intentamos llegar a acuerdos. Ni de lejos.

Los términos que a continuación se detallan y definen resumen de forma sintética el eje conceptual de las reflexiones, argumentos, ideas y planteamientos expuestos por los autores de la presente publicación. Representan, asimismo, conceptos usualmente reconocibles en los debates sociológicos, los estudios profesionales, noticias informativas y, no podemos obviarlo, habituales también en las tertulias y conversaciones de la calle sobre el hecho educativo, su naturaleza, desarrollo y concreción en la sociedad actual.

Es evidente, se trata de términos que sugieren una ubicación inexcusable del contexto escolar, perspectiva ésta comúnmente aceptada. No obs-

tante, el contenido de los capítulos del presente texto y su relación con las definiciones plasmadas en este Glosario abogan por una contemplación eminentemente más amplia y holística del fenómeno del que tratamos, el hecho educativo. **Se hace referencia así a la responsabilidad social en su conjunto, a los parámetros culturales, sociales, familiares y organizativos que configuran la vida de la gente y su implicación en el factor educativo entendido éste en sentido amplio y puro.**

Abandono educativo temprano¹

Se trata de un concepto que pretende explicar el fenómeno que opera para que los adolescentes y jóvenes dejen de cursar estudios formales una vez superada la Enseñanza Secundaria Obligatoria² (ESO). La superación de estos estudios otorga el correspondiente certificado de graduado y suele producirse, según diferentes circunstancias, a los 16 o 17 años, marcando la posibilidad de incorporación a otros estudios, de naturaleza voluntaria, que pueden ser los de Formación Profesional³ o el Bachillerato⁴. Por tanto, el abandono educativo temprano hace referencia básicamente al número de jóvenes entre 18 y 24 años de edad que sólo ha completado la educación obligatoria. Hablaríamos, pues, de los alumnos que no siguen estudiando tras superar con éxito la enseñanza obligatoria. Incluiríamos, asimismo, a aquellos alumnos que, si bien inician los estudios postobligatorios, dejan de cursarlos sin conseguir la titulación perseguida. Este dato es, sin embargo, complejo de articular, toda vez que los análisis estadísticos incorporan ordinariamente a los alumnos matriculados en enseñanzas postobligatorias en los períodos de realización de los estudios llevados a efecto. De hecho, el «abandono educativo temprano» es definido específicamente como el «porcentaje de la población entre los 18 y 24 años que no han completado el nivel de educación secundaria superior (no obligatoria) y que no siguen ningún tipo de formación en las últimas cuatro semanas».

1. Los datos más recientes detallan un porcentaje del 31% en España y del 17% en la Unión Europea.

2. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria.html>

3. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/formacion-profesional.html>

4. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/bachillerato.html>

Es imprescindible acotar bien este concepto y no relacionarlo con otras situaciones que también tienen que ver con la idea y práctica del abandono en sentido amplio. Esto es, no deberíamos incluir a los alumnos que dejan el sistema educativo sin conseguir el título de graduado, es decir, aquellos que abandonan las aulas sin terminar de cursar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ni, por supuesto, a aquéllos englobados en el marco de comportamientos de absentismo escolar (ver ABSENTISMO ESCOLAR).

Absentismo escolar

El Diccionario de la Real Academia Española define absentismo como la «abstención deliberada de acudir al trabajo o la costumbre de abandonar el desempeño de funciones y deberes ajenos al cargo». En el ámbito educativo, se entiende como absentismo la falta de asistencia continuada a la escuela de los alumnos en edad de escolarización obligatoria, por voluntad de los mismos, cuyo principal indicador es el número de faltas sin justificar. Encontraríamos, por tanto, dos dimensiones básicas: 1) la existencia de una obligación que resulta incumplida, y 2) la necesaria voluntariedad en el incumplimiento. Desde el punto de vista administrativo, el absentismo es definido como un «comportamiento marcado por la repetición de ausencias voluntarias o la no asistencia regular al centro de un alumno escolarizado». En España suele considerarse absentismo elevado, que es el que normalmente reflejan las estadísticas de la administración educativa, cuando la ausencia es superior al 50% de los días lectivos.

El absentismo es un fenómeno complejo, y tampoco podemos asociarlo exclusivamente al comportamiento individual de quien definitivamente, antes o después, termina por «desaparecer». La problemática del absentismo escolar radica no sólo en el individuo, en sus características personales o sus condiciones sociales. Es preciso entender que también la escuela, sus modos de relación y su estructura juegan un papel relevante en la configuración del fenómeno en su conjunto y en cada experiencia singular.

Estudios profesionales de naturaleza internacional como PISA⁵ analizan determinados emergentes del fenómeno y, en ocasiones, germen

5. *Programme for International Student Assessment*. PISA se realiza por encargo de la OCDE y con cooperación de diversas comisiones asesoras de un consorcio de la industria examinadora. En los países participantes colaboran también centros nacionales relacionados con la educación.

de futuros comportamientos absentistas de carácter grave. Así, citan los indicadores como 1) saltarse clases, 2) llegar tarde y 3) estar «ausente» una jornada o más al mes sin causa justificada como medidas significativas de «participación e implicación en la escuela».

Las tipologías más reconocidas de absentismo son:

- Absentismo de impuntualidad y retraso.
- Absentismo emocional y psicológico (estar sin estar).
- Absentismo selectivo (saltarse determinadas clases o asignaturas).
- Absentismo sin causa justificada: fuerte rechazo a la escuela.
- Absentismo encubierto de los padres.
- Fobia escolar.

Actividad extraescolar

Se entiende por actividad extraescolar aquella que niños y adolescentes llevan a efecto fuera de los tiempos propios de la actividad lectiva o formal. Se trata de actividades que pueden ser organizadas por las propias comunidades educativas, normalmente por las asociaciones de padres de los centros o por los ayuntamientos. E incluso, a pesar del prefijo «extra», pueden llevarse a efecto en instalaciones escolares⁶. Suelen cumplir con un doble objetivo: por un lado, contribuir al desarrollo de actividades que vienen a complementar la formación integral de los niños (deporte, educación musical, conocimiento de otras lenguas...); por otro, facilitar la compleja posibilidad de los padres en esta sociedad actual de equilibrar sus responsabilidades laborales (ligadas básicamente a los horarios de las mismas) con las propias de su responsabilidad como educadores de sus hijos. La oferta de este tipo de actividades suele ser amplia en grandes núcleos urbanos, si bien los ayuntamientos más pe-

6. El prefijo extra, tal como se ha indicado, está relacionado con los tiempos y no con los espacios de las actividades. El término *actividad complementaria*, también relacionado con las actividades escolares, nos remite por el contrario a un tipo de actividad curricular que se desarrolla a lo largo del horario lectivo pero ordinariamente fuera de los espacios de la escuela (por ejemplo, salidas a museos, visitas a lugares emblemáticos...). Obedecen al programa escolar seguido en el aula y suelen tener actividades previas de trabajo en el aula y posteriores al desarrollo de la actividad.

queños vienen mostrando numerosos esfuerzos para atender adecuadamente este tipo de demandas de sus ciudadanos.

En los últimos años, ha surgido un concepto asociado a estas experiencias, el de «actividades de extensión educativa», que pretende catalizar los diferentes objetivos desarrollados en el marco del ámbito educativo (en sentido amplio), que no escolar. Los problemas relacionados con el exceso de exposición de nuestros niños a este tipo de actividades están siendo objeto de análisis permanente por expertos, educadores y por los propios padres. Y no se trata de un tema baladí. Cabe preguntarse, simplemente observar, por los tiempos de nuestros niños. Cuándo se levantan, cuántas horas permanecen fuera de casa, cuándo se acuestan. Y, sobre todo, cuánto tiempo pasamos con ellos.

Adolescencia

La adolescencia es definida por el Diccionario de la RAE como la «edad que sucede a la niñez y pubertad hasta el completo desarrollo del organismo». Una visión muy organicista.

Etimológicamente, «adolescente» viene del latín *adolescere*, que significa «comenzar a crecer»: *adoler* («crecer») y *scere* («comenzar una acción»).

No es infrecuente asociar este término al proceso de desarrollo de nuestra lengua que culmina con la desaparición fonética de la «s», resultando el término «adolecer» como concepto del que emanan no pocos elementos de interpretación gratuita y un tanto frívola de lo que sin duda viven los adolescentes en lo cotidiano. Así, se hace referencia con demasiada frecuencia al adolescente como aquel que padece⁷ algún defecto, probablemente no ser adulto, claro; no pensar como un adulto, no «comportarse» como tal, no ser consecuente y maduro como se «debe ser» en esta vida. Incluso resulta frecuente escuchar el propio término de adolecer como identificativo de que «falta algo». Y ésta, claro, es otra forma de ver al adolescente por quien no lo es y apenas es capaz de entenderle. En términos coloquiales podríamos interpretarlo como aquel al que le falta algo, «un hervor» o algo así.

7. Según el Diccionario de la RAE, adolecer significa «causar dolencia o enfermedad, caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual, o tener o padecer algún defecto».

Pero ninguna de estas dos acepciones es correcta aplicada a «nuestro ser en crecimiento». Porque ser adolescente es eso: crecer sin pausa. Madurar a marchas forzadas. Ni están enfermos ni les falta nada. Sólo están en pleno proceso de crecimiento... Y nunca mejor dicho. Porque ésta es la etapa de la revolución hormonal, de los cambios físicos y psicológicos significativos. Jean Jacques Rousseau decía de la adolescencia que «era como un segundo parto; en el primero nace un niño y en el segundo, en éste, un hombre o una mujer». Todo parto, todo nacimiento o renacimiento implica crisis, dudas, ansiedad, dolor, impulsividad, desproporción, desequilibrio. De esto saben mucho los adolescentes... y quienes conviven con ellos. También éstos, y mucho.

Hablamos de un periodo de edad que se enmarca en general entre los 12 y los 16-18 años. Todo ello dependiendo de si hablamos de un chico o de una chica, experiencias vitales particulares, contexto social en que se desenvuelven, etc. Al cambio fisiológico solemos denominarlo pubertad: aparición de los caracteres sexuales secundarios (vello pubiano y en axilas, aumento de las mamas, etc.) y un poco más tarde, cambio de voz y primera eyaculación en el chico o primera regla o menarquía en la chica. Los cambios psicológicos suelen generar experiencias categorizadas por el mundo adulto como «narcisismo, labilidad emocional, crisis de oposición».

Ser adolescente es complejo. En términos generales, los adultos solemos acordarnos de esta etapa en su versión óptima. Las bromas, las risas, los primeros momentos de casi todo. Hemos ocultado en algún espacio recóndito de nuestro cerebro la ansiedad, la angustia de no saber qué hacer, la inquietud e inseguridad ante casi todo. Nos vemos cambiar. Nos gustamos poco. La voz nos surge indómita e irreconocible. Nos cambia el cuerpo y no conocemos sus consecuencias. Y nos da mucha vergüenza contar nuestras cosas a los adultos. Buscamos la sociedad con los que, se supone, sienten y padecen (también se divierten) como nosotros.

El reto para el mundo adulto es afrontar la relación con ellos desde el mundo de los valores, desde el ejemplo razonable y estable, desde las referencias claras. El norte, el de los adultos, tiene que ver con generar seguridad emocional en sus vidas. A partir de ahí, todo es posible: la autoestima, la responsabilidad, la autonomía, el esfuerzo, la disciplina interna, la alegría por descubrir cosas y vivir.

Alfabetización digital

Niños, adolescentes y jóvenes son la generación del ocio digital. Se incorporan a sus claves y herramientas con facilidad y presteza, resueltamente, sin miedos ni reticencias. Y los adultos en general presenciamos semejante despliegue un tanto sorprendidos –tal vez al principio–, pero sobre todo un tanto indefensos ante las dificultades para conocer y controlar los hipotéticos usos inadecuados de unos contextos de interacción, de actividad lúdica y comunicación que, en no pocas ocasiones, sentimos que nos sobrepasan. Sin embargo, esta inquietud ante lo desconocido es relativamente reciente. El acceso de los menores a lo que en la actualidad bautizamos como entorno digital se ha ido produciendo sin pausa y a un ritmo elevado. El manejo del «aparataje» de las nuevas «televisiones» es singularmente dominado por los pequeños y medianos de cada casa, incapaces de sentir miedo o aversión por los cables, los mandos o los terminales y decodificadores; pero, asimismo, la cultura de los videojuegos y el acceso a Internet se ha ido desarrollando sin solución de continuidad según se han ido desplegando las novedades y alternativas puestas en marcha por compañías o empresas de telefonía, proveedores de contenidos de Internet o, entre otros, por emporios de la comunicación y televisión⁸. La irrupción de la telefonía de tercera generación ha supuesto un nuevo escenario a considerar en su justa medida. Aparatos con última tecnología que catalizan prácticamente todos los dispositivos y aplicaciones conocidos y utilizados hasta la fecha. Y, por supuesto, los nuevos formatos de comunicación, la interacción estable y permanente a través de las redes sociales, auténticas autopistas de información y comunicación provistas de todas las aplicaciones para dotar a eso, a la comunicación, de un contexto integral repleto de opciones y procedimientos para la exposición de uno mismo. Adolescentes y jóvenes parecen saberlo todo.

Pero hay que preguntarse: ¿es esto así? ¿Realmente lo saben todo? Por alfabetización digital debemos entender la compleja tarea de completar el ciclo de la adquisición de una responsable ciudadanía digital y mediática. No podemos reducir el concepto a la mera capacidad o habilidad para

8. Luengo, J. A., «La buena educación: Dificultades y retos en la sociedad actual», *Trabajo Social Hoy*, monográfico, primer trimestre 2007, pp. 35-74. Editada por el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y AA. SS. de Madrid.

manejarse y comunicarse a través del espacio y el tiempo en los contextos virtuales. Debemos hablar siempre, asimismo, de procesos adecuados de interpretación, de lectura crítica, de reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, de lo que vemos y por qué lo vemos, de lo que en muchas ocasiones nos hacen ver. Ciudadanía digital responsable, reflexión y conciencia sobre lo que significa la intimidad, la nuestra y la de los demás. Reflexión sobre dónde estamos y qué queremos. Y ésta es una labor, también, de los adultos. No podemos dejar a nuestros niños y adolescentes solos en esta tarea. No sabrán desarrollarla solos. Sí muestran excelentes capacidades para ejecutar programas, utilizar aplicaciones, llegar «al fin del mundo» si es preciso. Pero la vida, incluida la digital, la virtual, la de la «nube», hemos de contribuir a mostrársela con criterio y responsabilidad.

Alfabetización digital no es, no debe ser pues, un fenómeno exclusivamente ligado al proceso de inmersión en las TIC de los denominados «inmigrantes digitales», es decir, de los adultos que acceden o accedemos a estos escenarios de comunicación, información y relación por necesidad sobrevenida, como un nuevo aprendizaje casi exigido por el mundo cambiante que les va, que nos va tocando vivir. Hacemos referencia a un término que ha de incorporarse plenamente al «deber ser» del currículo por el que han de transitar nuestros niños y jóvenes. Especialmente.

Competencias básicas

La Comisión Europea de Educación estableció al comienzo del presente siglo⁹ unas «competencias clave» o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los Estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. Se define la competencia clave o básica como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias clave son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. En Espa-

9. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>

ña, coincidiendo con las utilizadas en Europa, se han señalado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite significar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Conciliación de la vida familiar y laboral

La conciliación de la vida familiar y laboral hace referencia a las políticas desarrolladas para favorecer las posibilidades de que los adultos con responsabilidades familiares que desarrollan una actividad laboral puedan equilibrar los tiempos que dedican a esta actividad remunerada con los que dedican, o mejor, deben dedicar a sus responsabilidades como cuidadores y educadores de sus hijos, transmisores de valores y creadores de un marco estable de seguridad emocional para éstos. Pero la conciliación de la vida familiar y laboral es también, amén de un concepto ligado a compromisos políticos, legislación o políticas de empresa, un problema de gran relevancia en la vida de los padres de hoy. Horarios interminables y largas distancias a recorrer desde el domicilio familiar hasta el lugar de trabajo son importantes obstáculos a lo que el sentido

común definiría como lo razonable y adecuado para poder hacer una cosa y la otra. Y hacerlas bien. Las dos.

Un asunto que suele ser objeto de análisis en los últimos años es la confusión que parece haberse producido entre lo que algunos entienden por conciliación entre ambas «vidas» o medidas para facilitarla, y la en ocasiones irrefrenable solicitud a los poderes públicos de provisión de recursos y servicios para la atención de la infancia y eliminar de cuajo la imposibilidad manifiesta de estar y atender a los más pequeños debido a los horarios laborales y demás variables asociadas a ellos. Obrar de esta guisa, es decir, pensar que la manera de resolver este grave problema, es crear más y más servicios para que los padres puedan desarrollar

ALGUNAS IDEAS BÁSICAS

- La mejora de las iniciativas de protección social y apoyo a las familias que faciliten la atención y cuidado a los más pequeños por parte de sus padres durante los dos primeros años de vida.
- El diseño de actividades extraescolares compartidas entre padres e hijos, que fomenten la relación entre ellos y con la comunidad social y educativa.
- El diseño y desarrollo de las escuelas de padres en horarios accesibles para éstos.
- El control preferentemente municipal de las iniciativas planteadas, dada la cercanía de los ayuntamientos a las necesidades de sus ciudadanos.
- La participación de los progenitores en el diseño, gestión y desarrollo de los servicios de atención y cuidado a los más pequeños.
- La extensión del horario tras el horario lectivo debe ser analizada sosegadamente: los servicios de naturaleza extraescolar y de extensión educativa (apertura de centros en días y periodos no lectivos, actividades extraescolares a desarrollar tras el periodo lectivo...) deben articular su razón de ser prioritaria en torno a las necesidades de los más desfavorecidos, todo ello sin perjuicio de su utilización por parte de otros colectivos.
- Parece necesario «desmontar» el viejo aforismo de que la «calidad supe a la cantidad». Hablando de la educación de los hijos, ésta es una salida técnicamente incorrecta. Podría decirse que cantidad no es calidad, pero sin cantidad no hay calidad.

su actividad laboral y personal sin merma de posibilidades, es contribuir a generar una suerte de bucle cerrado y vicioso del que podemos salir todos escaldados: adultos y niños.

Los países que han sabido leer esta peculiar cara de nuestra sociedad del siglo XXI (aunque conocemos mucho de esta problemática por lo acontecido en el siglo XX) han aprendido que la respuesta pasa por crecer en recursos y servicios, sí, pero que atiendan a nuestros niños en función de sus propias necesidades, no de las de los adultos. El desarrollo de verdaderas políticas de conciliación ha de conllevar de modo sostenido la revisión de los horarios de trabajo, la profundización en los modelos de flexibilización de los horarios laborales o el teletrabajo y, de modo imprescindible, la habilitación de fórmulas que permitan la elección de los padres, sin pérdida de sus condiciones laborales, de cómo quieren atender a sus hijos en los primeros años de vida.

Consejo escolar¹⁰

El consejo escolar es un órgano de gobierno del centro. Está compuesto por todos los sectores de la comunidad educativa y su constitución es obligatoria en todos los centros gestionados con fondos públicos. El director del centro es el presidente del consejo escolar. Las decisiones tomadas en el consejo escolar tienen que ser por mayoría simple y en caso de empate el voto de calidad es el del presidente. En ocasiones se toman decisiones que han de ser adoptadas por mayoría absoluta o por una mayoría de dos tercios de los integrantes del consejo; estas situaciones específicas han de ser determinadas por las administraciones públicas.

El consejo escolar del centro tiene las siguientes competencias:

- a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo sobre autonomía de los centros de la Ley Orgánica de Educación.
- b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

10. Artículos 126 y 127 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- e) Decidir sobre la admisión de alumnos.
- f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el consejo escolar, a instancia de padres o tutores, puede revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios.
- i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

Deberes o tareas escolares

Las actividades escolares a desarrollar en el domicilio familiar tras la actividad lectiva en los centros educativos se han convertido últimamente en frecuente tema de conversación por parte de padres y educa-

dores. Podemos denominarlas tradicionalmente con el término «deberes» o buscando otros más actuales como el de «tareas o actividades» a desarrollar en casa. Se trata de eso, de actividades de apoyo a lo explicado, tratado y/o aprendido en el aula; hablamos de ejercicios, lecturas, elaboración de esquemas, repaso de lecciones o, simplemente (lo obligado en cualquier caso), estudiar para el examen del día o días siguientes. En la práctica, se trata de actividades de refuerzo y consolidación de lo enseñado-aprendido. Los más pequeños se inician así en la adquisición de hábitos que serán imprescindibles durante toda la vida. Podría pensarse que ya es suficiente (si se me permite la expresión) con lo tratado y «trabajado» en las aulas, pero se entiende adecuado y necesario potenciar la disposición a dedicar un tiempo en casa destinado al refuerzo y consolidación de lo que se va aprendiendo. Asimismo, este tipo de actividades fomentan el desarrollo de la autonomía de los niños. Es, por tanto, necesario que los padres en casa vayamos construyendo este espacio de actividad independiente y de estudio por parte del niño. Supervisar, apoyar, claro. Pero facilitando la autonomía y la adquisición de recursos propios. Ni muy cerca ni muy lejos. Hablamos pues de generar valores como la responsabilidad, la organización, el esfuerzo y la autodisciplina.

Pero el problema surge cuando nos planteamos sobre el parámetro temporal. ¿Cuánto tiempo parece razonable? Siempre en términos generales, hay que indicar que todo dependerá de la edad, etapa educativa que se cursa y también, no lo olvidemos, de las propias características del niño; incluso del momento del curso en que nos encontremos. Parece lógico pensar que con los más pequeños deben plantearse tiempos cercanos a la media hora, aumentando según se avanza en la escolarización y en función, como se ha indicado, del momento del curso escolar en que se encuentran, de los exámenes que pueden programarse, o de específicas necesidades relacionadas con alguna asignatura específica. Pero, siempre, después de un periodo de descanso tras la vuelta del colegio o del instituto y de manera que el tiempo dedicado a las actividades escolares sea compatible con el tiempo de ocio, imprescindible, antes de cenar y prepararse para el sueño. Lo verdaderamente importante es que exista un horario, flexible, preferentemente acordado con nuestro hijo, que permita el equilibrio en la actividad. Y que incluya siempre, en todo caso, un espacio y un tiempo para la lectura.

Educación inclusiva¹¹

Cuando se hace referencia al tratamiento y abordaje de la escolarización y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, términos como «integración» e «inclusión» han sido conceptos utilizados en no pocas ocasiones como sinónimos. La realidad nos muestra, sin embargo, que son términos que acotan (deben acotar) experiencias y prácticas diferentes. La diferencia básica estriba en la óptica desde la que se orienta la respuesta educativa a los retos con los que se enfrenta el sistema educativo y las escuelas. El término integración invoca la acción desde la adaptación del que se incorpora a «lo que hay» y se propone como marco de intervención educativa. Desde esta opción priman las prácticas, razonables y respetables, organizadas para el conjunto del alumnado. La interpretación de la experiencia desde la inclusión apela de una manera significativa a la «comprensividad», a la flexibilidad, a la necesidad de diversificar la respuesta educativa a las características del alumnado, de todo el alumnado. Ésta es una derivada fundamental. TODO el alumnado, no sólo aquel que presenta dificultades «personales» desde su acceso a la escuela, es susceptible de ser considerado en la práctica de la educación inclusiva. Los cambios, pues, han de producirse en los modelos de respuesta, en la organización del marco escolar, siempre en función de las necesidades observadas.

La educación inclusiva, por tanto, favorece el máximo desarrollo posible de «todo el alumnado» y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios constitucionales.

11. <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Éxito escolar

La Unión Europea viene trabajando en los últimos diez años para que la inmensa mayoría de la población alcance el denominado «éxito escolar» hasta la Educación Secundaria Superior (Bachillerato o Formación Profesional). Esta idea quedó plasmada en la Estrategia de Lisboa (2000), que incorporó el objetivo de que el 85% de la población entre los 18 y los 24 años alcance como mínimo la titulación en educación secundaria superior (no obligatoria).

El concepto de éxito escolar nos remite a la idea de esfuerzo conjunto, estrategia combinada, expectativas y experiencias compartidas. Las situaciones de aprendizaje y educación exitosas comienzan y se originan en casa, nada más nacer, al abrigo de los cuidados y atenciones, de los esfuerzos por dotar de cariño, afecto, referencias, estímulos, calidad, cantidad a la propia experiencia de ser padre o madre. Cuanto más involucrados se encuentren los padres en la educación de sus hijos, mucho más seguro será que los niños tengan éxito en la escuela y en su vida. El éxito en la escuela comienza con el compromiso de los padres en el proceso de aprendizaje. Y continúa

con la implicación y relación de éstos en la vida y procesos de desarrollo de las escuelas. Apoyo al trabajo de los profesores y expectativas dialogadas fijan los nortes, los objetivos a desarrollar, concretan en definitiva la orientación del aprendizaje y ayudan a mejorar las relaciones y la participación entre la familia y la escuela. La experiencia de éxito es posible. Y más fácil con la complicidad bien entendida en la comunidad educativa.

La idea del éxito escolar también conlleva, por supuesto, un parámetro personal e individual. Invoca la capacidad de las personas para superar las exigencias que se le plantean. En el ámbito educativo, éstas suelen estar relacionadas con la superación de etapas y su correspondiente acreditación y titulación. Pero no podemos arrinconar esta idea; hablar de éxito es también referirse al día a día, a las experiencias cotidianas que nos hacen sentirnos bien con nosotros mismos, experiencias que consolidan una sensación de que podemos, de que lo vamos a conseguir. Para que una persona sienta la percepción de éxito en su desarrollo personal es imprescindible la conjunción de dos realidades: la de satisfacción personal y el reconocimiento de los que nos rodean. Aquí se incorpora de lleno la responsabilidad de los adultos que organizamos la vida de nuestros niños y alumnos.

Éxito no es sinónimo de perfección. Más bien nos remite al esfuerzo, a la responsabilidad individual, a la sensación de trabajo bien hecho, con los recursos que uno tiene, con el apoyo y experiencia compartida con los demás, con la satisfacción de haberlo intentado, de haber progresado, de haber mejorado como persona. Y de haberlo hecho, también, gracias al apoyo y colaboración de quienes nos rodean. Es imprescindible ahondar en la flexibilización de los modelos y procesos de enseñanza y aprendizaje, profundizar en la adopción de medidas de atención a la diversidad, avanzar en la canalización de propuestas organizativas flexibles en los centros escolares, de inserción e interacción en el entorno. De profundo respeto a la individualidad, al crecimiento personal. De compromiso con la mejora permanente de nuestros alumnos. La autoestima está en el corazón de la experiencia de crecimiento y éxito de cada uno de nosotros.

Fracaso escolar

En términos generales y como parámetro estadístico, el fracaso escolar se correspondería con la experiencia de los alumnos que abandonan la edu-

cación sin haber alcanzado el título de graduado en educación secundaria. Los informes de la OCDE sobre fracaso escolar señalan tres dimensiones básicas del fenómeno. Por un lado, 1) la referencia a los alumnos con bajo rendimiento académico, es decir aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimo. Por otro lado, 2) el conjunto de alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. Y, por último, 3) una derivada de especial significación: la alusión a las repercusiones sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Los datos oficiales hacen referencia normalmente a los alumnos que no titulan sobre el total de los evaluados en 4.º de la ESO. Sin embargo, en el propio concepto de fracaso escolar debería incluirse el número de alumnos que abandona el sistema educativo sin obtener el título de graduado en educación secundaria.

El fracaso escolar es un fenómeno estadístico, claro. Pero, sobre todo, un drama personal. También social, pero esencialmente personal. Representa, ya se ha dicho, el vacío, la sensación y experiencia de la incapacidad. Y dibuja senderos de realización asentados en la inseguridad, las dudas, la precariedad personal. La educación infantil¹² y primaria¹³ son los escenarios básicos para la prevención del fracaso escolar (el personal e intransferible; el que sufre y hace sufrir a la persona que lo vive en sus propias carnes) y, por supuesto, para la intervención, para la respuesta ágil y eficaz. Las etapas citadas representan el espacio seguro, el entorno perfecto para mejorar los datos, las cifras, las estadísticas.

Organización y funcionamiento de los centros¹⁴

La ya citada Ley de Educación incorpora en su artículo 124 las Normas de Organización y Funcionamiento. En la actualidad sigue utilizándose el concepto de Reglamento de Régimen Interno de un centro educativo (RRI) como el marco que regula la estructura y el funcionamiento del

12. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-infantil.html>

13. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-primaria.html>

14. Artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

centro. En él se especifican todas las funciones, reglas, derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como los protocolos de actuación para cada situación que pueda darse en el centro. Se entiende como un instrumento básico para la organización y funcionamiento del centro que afecta a toda la comunidad educativa. Debe estar constituido por normas claras y concretas. No debe formular propuestas normativas que vayan en contra de otras de rango superior ya publicadas oficialmente y ha de tener un carácter de continuidad/estabilidad.

Entre otras finalidades, debe contribuir a 1) dotar al centro de marcos de referencia para su organización y funcionamiento, 2) dinamizar la vida del centro, 3) hacer más prácticas y operativas las estructuras organizativas y 4) mejorar las relaciones de toda la comunidad educativa. Su elaboración suele concretarse con el trabajo de una comisión específica por parte de integrantes de la comunidad educativa, que propone los textos iniciales para su análisis y valoración de toda la comunidad. En el final del proceso, el consejo escolar del centro estudia el proyecto y las enmiendas, debate y analiza las propuestas, introduce, si es necesario, modificaciones y aprueba el texto definitivo incorporándolo al Proyecto Educativo de Centro (PEC).

La Ley de Educación define las Normas de Organización y Funcionamiento de los centros con el siguiente articulado:

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.
2. Las administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

Plan de convivencia¹⁵

Los centros docentes deben elaborar un plan de convivencia enmarcado en su proyecto educativo. En todos los centros ha de constituirse una comisión de convivencia que deberá canalizar las iniciativas de todos los

15. Artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el centro, el respeto mutuo y la resolución pacífica e inteligente de los conflictos.

En los planes de convivencia se consideran herramientas clave para su funcionamiento:

- 1) la mediación como proceso educativo para la gestión de conflictos,
- 2) la elaboración de sanciones que tengan un carácter educativo, y
- 3) la adecuación de cauces de comunicación y participación con las familias, de manera que éstas puedan actuar también como agentes mediadores.

El Defensor del Menor ha publicado diversos materiales relacionados con el desarrollo de propuestas de convivencia en los centros educativos. De especial interés es el texto «Memoria de proyectos»¹⁶, que recoge los proyectos de centros educativos madrileños presentados a la Convocatoria del Premio Defensor del Menor 2007, sobre convivencia escolar.

Programas de Cualificación Profesional Inicial¹⁷ (PCPI)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) son una medida de atención a la diversidad, cuya finalidad es ofrecer una vía alternativa al alumnado que no haya obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, al mismo tiempo, conseguir una cualificación profesional que facilite su acceso al mundo laboral.

Los alumnos que pueden acceder a estos estudios son:

- **Alumnos mayores de 16 años**, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria
- **Ex ceptionalmente**, y con acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a 15 años para aquellos alumnos que

16. http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/publicaciones/pdf/Premio_Defensor_2007.pdf

17. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/formacion-profesional/que-puedo-estudiar/pcpi.html>

una vez cursado 2.º de ESO no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos de carácter voluntario conducentes a la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Proyecto Educativo de Centro (PEC)¹⁸

El funcionamiento de un centro tiene como marco general el Proyecto Educativo de Centro, que es el «ideario» del centro y que responde a las preguntas de: ¿dónde estamos? (análisis del contexto), ¿quiénes somos? (principios de identidad), ¿qué queremos? (objetivos generales a conseguir) y ¿cómo nos vamos a organizar para conseguirlo? Este marco constitutivo de los principios, que configura el ideario de la organización, debe ser elaborado por la comunidad educativa y aprobado por el consejo escolar, que es un órgano colegiado, soberano y decisorio. El consejo escolar está formado por los representantes de los profesores, alumnos, padres, personal no docente, de las instituciones locales y por el equipo directivo del centro. El consejo escolar es el ámbito, por excelencia, de la participación en la organización de la escuela, configurado por todos los agentes de la comunidad educativa.

Debe entenderse como una propuesta global y colectiva de actuación a largo plazo en un centro educativo, en cuya elaboración participan todos los miembros de la comunidad escolar. El PEC orienta y dirige de modo coherente el proceso educativo en un centro, y plantea la toma de postura de la comunidad educativa ante aspectos tan importantes como los valores, los conocimientos y habilidades que se pretenden priorizar, la relación con los padres y el entorno, la propia organización, el reglamento de régimen interno, las comisiones de trabajo que puedan entenderse necesarias, etc.

La actual Ley de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) incorpora la «concreción del currículo» en el propio proyecto educativo del centro (se perfila así en el contexto de elaboración y desarrollo del proyecto educativo) y no cita expresamente el proyecto curricular

18. Artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

en su articulado. No obstante, parece razonable explicar la configuración de este instrumento de trabajo dada su relevancia en la vida cotidiana de los centros. El denominado Proyecto Curricular de Centro (PCC) ha sido específicamente considerado como la oferta formativa y académica de un centro, en la que se desarrollan los elementos esenciales de un diseño curricular (objetivos y prioridades, contenidos, metodología, materiales y recursos y evaluación), y en el que deben estar integrados de forma coordinada y articulada los diferentes niveles de concreción de los proyectos curriculares (de etapa, área, ciclo y del aula) y las adaptaciones curriculares, de acuerdo a unas prioridades y criterios de secuenciación, consensuados por todos y como un diseño inacabado y en permanente revisión. El PCC tiene como objetivos esenciales: 1) Definir la coordinación y distribución consecuente y coherente de la oferta formativa de los currículos, según los diferentes niveles, áreas, ciclos, e incluso etapas, si las hubiera. 2) Planificar de forma coordinada la relación entre las actividades del currículo y el medio ambiente y el entorno en el que está ubicado el centro. 3) Relacionar y buscar la coherencia de la oferta formativa con los reglamentos de régimen interno, la programación general anual y el Proyecto Educativo del Centro. El claustro¹⁹ de profesores tiene la responsabilidad técnica y práctica de la elaboración y ejecución del PCC.

Por su parte, el artículo 125 de la citada Ley de Educación detalla la «Programación General Anual» como documento elaborado por el centro para cada curso escolar, y cuyo contenido debe recoger todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

Rendimiento escolar

Tradicionalmente suele entenderse como el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación, expresado en una nota numérica, que mide el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que participa en el entorno escolar. En el rendimiento escolar interviene de forma significativa aspectos aptitudinales como el nivel intelec-

19. Artículos 128 y 129 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

tual, variables de personalidad, culturales y sociales y, por supuesto, componentes actitudinales y motivacionales. La nota, siempre la nota. Suele estar ahí presente. Y no es fácil desligarse de ella. No suele haber proceso de acreditación²⁰ sin rendimiento de cuentas. Y éstas, las cuentas, suelen depender en menor o mayor medida del resultado de un esfuerzo específico aplicado en pruebas de conocimiento y aprendizaje.

Debemos, por el contrario, plantear una visión preferentemente cualitativa²¹ si queremos avanzar en los procesos de interpretación del fenómeno educativo, especialmente si lo enmarcamos dentro de las responsabilidades que una sociedad debe ejercer, de manera consecuente y adecuada, para definir un escenario de mejora en sus perspectivas futuras como organización social. Qué queremos y hacia dónde vamos.

Según lo establecido legalmente, es necesario apelar al desarrollo de las **competencias básicas**²² a la hora de analizar hasta dónde han podido llegar los alumnos en su proceso de escolarización, sea éste el que sea: un cuatrimestre, un curso escolar, una etapa o, incluso y especialmente, la propia enseñanza básica y obligatoria. Por eso, es imprescindible hablar de rendimiento haciendo referencia a la adquisición de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Es importante, asimismo, hacer mención de una manera clara a los procesos de evaluación utilizados. Hacer mención a la evaluación continua es, en este ámbito de reflexión, imprescindible. Hablamos, por tanto, de la necesidad de incorporar en la definición del concepto de «rendimiento escolar» todos aquellos factores que remiten a la adquisición del conocimiento en sentido amplio, con específica mención a 1) la valoración del proceso desde el que inicia el aprendizaje cada alumno, 2) las características específicas y necesidades de éste, 3) la toma en consideración de componentes aptitudinales, actitudinales, valorales, relacionales y prácticos en los conocimientos evaluados y 4) el análisis de la

20. Un ejemplo claro es el proceso de evaluación por el que transitamos al final de la ESO si queremos conseguir la titulación pertinente, en este caso, la de graduado en ESO.

21. Rendimiento entendido como adquisición de las competencias básicas.

22. Ver **COMPETENCIAS BÁSICAS** en este Glosario.

evaluación continua como escenario estable de «lectura e interpretación» de los conocimientos que se estima han de adquirirse por parte de los alumnos.

Sistema educativo

El Sistema Educativo suele estar asociado a la organización de la que se dota un Estado para desarrollar las responsabilidades que le son inherentes en materia de escolarización, tanto en su tramo obligatorio como en los no obligatorios. Así, la legislación educativa básica²³ concreta, por ejemplo, la estructura de las enseñanzas (etapas educativas), la cooperación entre las Administraciones Públicas, el currículo, la equidad en la educación, el profesorado, los centros docentes, la autonomía de gestión de los centros, la participación en el funcionamiento y el gobierno de éstos o la evaluación e inspección del propio Sistema Educativo...

El Sistema Educativo define, por tanto, las responsabilidades de las Administraciones en lo relativo al proceso de escolarización y enseñanza de nuestros hijos. Hablamos de una enseñanza obligatoria, de diez años, que engloba la etapa de educación primaria y las de secundaria obligatoria, entre los 6 y 16 años aproximadamente. Y hablamos de enseñanzas no obligatorias: 1) las de educación infantil (primer y segundo ciclo, entre los 0 y los 6 años); el segundo ciclo de educación infantil, entre 3 y 6 años es voluntario pero gratuito y 2) las de educación secundaria no obligatoria (Formación Profesional, Bachillerato, enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas, deportivas, de personas adultas y universitarias).

Es imprescindible advertir que el despliegue del sistema educativo en su conjunto no puede recorrerse de manera adecuada sin la participación en aquél de toda la sociedad, en diferentes grados y niveles de co-

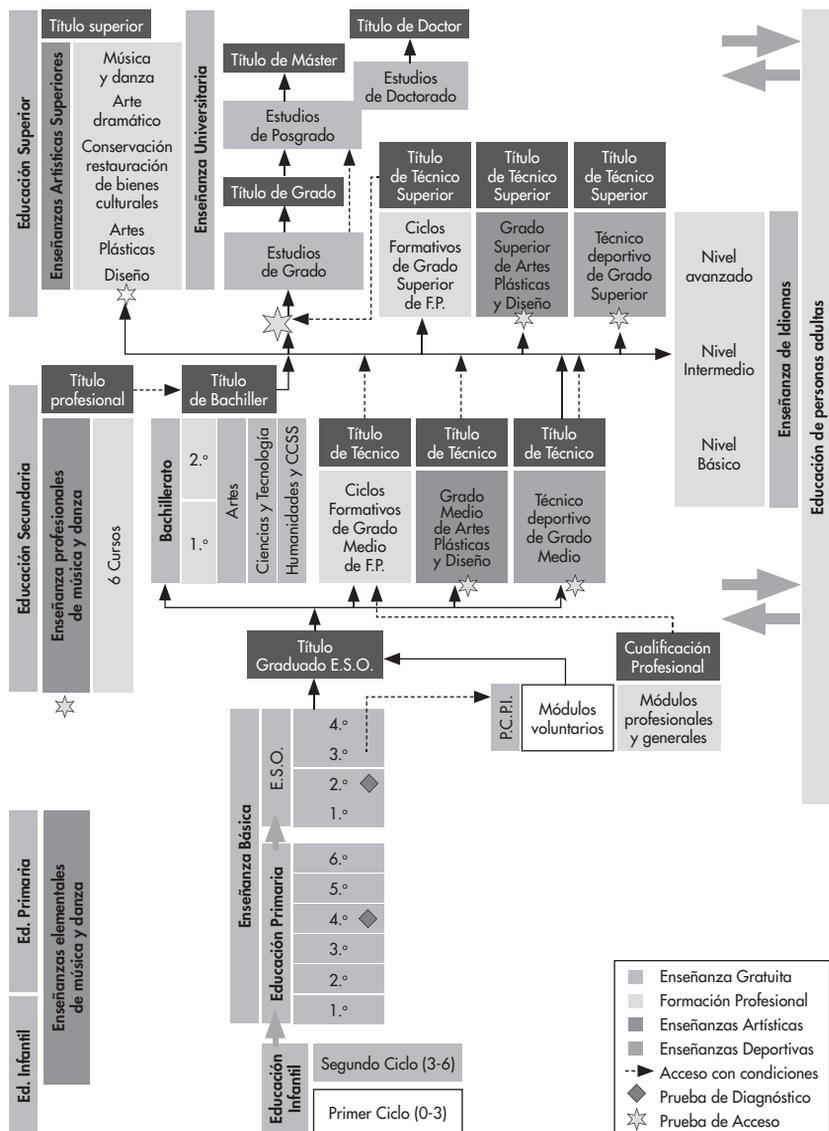
23. Sobre la base de legislación básica, de obligado cumplimiento en todo el Estado (en España la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), se promulga ordenamiento jurídico de diferente nivel por parte de las Comunidades Autónomas a los efectos de concretar en cada contexto el propio desarrollo de la responsabilidad en esta materia de las administraciones. La educación está transferida a todas la CCAA y, conjuntamente con su labor de ordenación general, el MEC ordena específicamente para Ceuta y Melilla.

laboración. Empezando lógicamente por la implicación de los padres en el desarrollo de la vida escolar de sus hijos.

Sistema educativo conlleva proceso de escolarización, sí. Y procesos de enseñanza reglados, estructurados, planificados. Hablamos, pues, de la denominada «enseñanza formal», la que se lleva a efecto en el contexto de los centros educativos, con profesores y alumnos como protagonistas esenciales. Pero ha de explicarse asimismo que la escolarización o la enseñanza no son otra cosa que «educación». El relato esencial desarrollado en escuelas, colegios e institutos es un proceso educativo en toda regla. Imprescindible. Complementario, lógicamente, al desarrollo de los «hechos educativos» que se viven en otros entornos, el vivido en nuestras casas, al abrigo de las relaciones interpersonales entre padres e hijos, entre hermanos, en el día a día junto con los que denominamos «los nuestros», los más cercanos.

Y complementario igualmente con los «otros» escenarios educativos: 1) el «no formal», ligado a las prácticas anteriormente comentadas de las actividades extraescolares y 2) el «informal», propio del mundo que nos muestran la calle, la televisión, las cosas que ocurren y vemos a nuestro alrededor en lo cotidiano y, sobre todo, el acceso a las tecnologías de la información y comunicación. Lo experimentado en nuestras casas, en el ámbito de lo familiar, también formaría parte de este contexto de lo «informal», reconocido siempre como la forma más antigua de aprender... Y de educar.

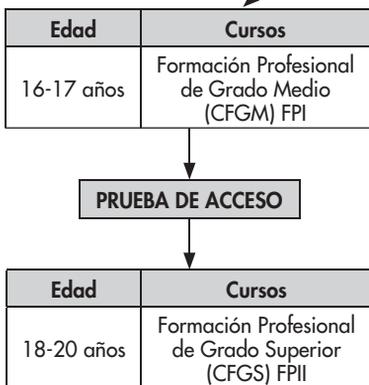
Sistema Educativo Español (estructura²⁴)



24. <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/enseanzas.html>

Desglose Sistema Educativo

Edad	Cursos	Ciclos	Estudios
0-3 años		Primer Ciclo	Educación Infantil
3-6 años		Segundo Ciclo	
6-8 años	1.º Primaria	Primer Ciclo	Educación Primaria
	2.º Primaria		
8-10 años	3.º Primaria	Segundo Ciclo	
	4.º Primaria		
10-12 años	5.º Primaria	Tercer Ciclo	
	6.º Primaria		
12-14 años	1.º ESO		Educación Secundaria Obligatoria
	2.º ESO		
14-16 años	3.º ESO		
	4.º ESO		
17 años	1.º Bachillerato		Educación Secundaria Post-obligatoria
18 años	2.º Bachillerato		



ANEXO

**Encuesta sobre los hábitos
de estudio de los niños
españoles**



Investigación Sociológica sobre los Hábitos
de Estudio de los Escolares Españoles. El
Fracaso Escolar y Sus Causas.

JULIO 2010

Índice

	<i>Pág.</i>
Introducción y Objetivos	3
Metodología de Investigación	5
Principales Resultados:	
<i>A. Los Centros Educativos</i>	8
<i>B. Los Hábitos y Métodos de Estudio</i>	29
<i>C. Los Resultados Académicos</i>	55
<i>D. El fracaso escolar</i>	74
Síntesis y conclusiones finales	84



Investigación Sociológica
sobre los Hábitos de
Estudio de los Escolares
Españoles

TNS Demoscopia

Autor

Fundación Antena 3

E.1004217 (Julio 2010) | © TNS



Introducción y Objetivos

Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



Introducción y Objetivos

- La **Fundación Antena 3**, en el ánimo de ofrecer información que contribuya a reducir la incidencia del **Fracaso Escolar** entre los niños y niñas españoles, ha promovido la realización de un estudio sociológico que aporte luz sobre sus hábitos de estudio y sobre las diferencias de percepción y opinión existentes entre los padres y los hijos a este respecto.
- Para ello la presente investigación ha considerado a las familias españolas con **hijos entre los 8 y 16 años**, es decir menores escolarizados en los niveles obligatorios de **Educación Primaria y Educación Secundaria**.
- Dentro de cada una de dichas familias se ha entrevistado **al padre o a la madre**, a partes iguales en el conjunto de la muestra, y a sus correspondientes **hijos o hijas**, también de acuerdo a la presencia de niños y niñas en el conjunto de la población española.
- En el cuestionario aplicado se trataban temas como la valoración del centro educativo, el nivel de comprensión de las distintas materias, el número de horas dedicadas al estudio, los resultados obtenidos así como los procesos de recompensa y castigo en caso de éxito o fracaso, al igual que los sistemas de apoyo al estudio a los que los estudiantes suelen recurrir en casos de dudas...Todos estos temas en detalle se verán reflejados en los siguientes capítulos del presente **Informe de Resultados**.





Metodología de Investigación

Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



Ficha Técnica de la Investigación

Ámbito: Nacional.

Universo: Niños de 8 a 16 años y sus progenitores.

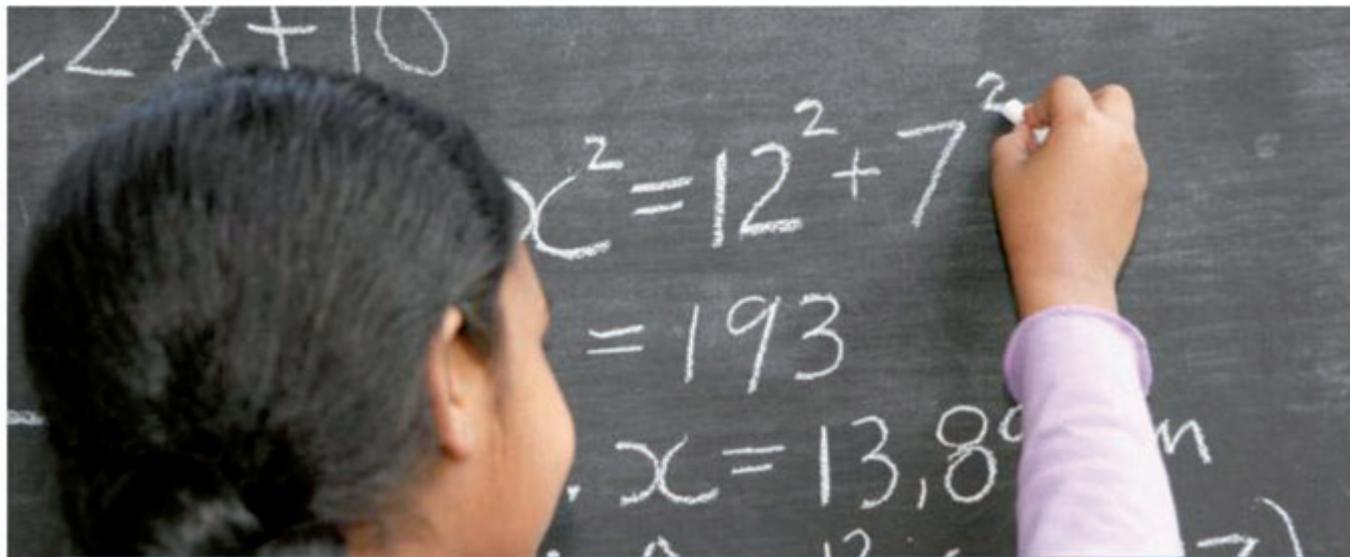
Tamaño de la muestra: 1.000 entrevistas a niños y 1.000 a sus progenitores.

Metodología: Entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI).

Características de la muestra: Representativa de los niños de estas edades en España, estableciendo unas cuotas de control de sexo y curso académico, zona de residencia y tamaño de hábitat.

Error muestral: El conjunto de la muestra es representativo a nivel nacional con un error de muestreo del $\pm 3,2\%$ para un nivel de confianza del 95,5% , y P=Q, en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

Fecha de realización: Del 16 al 26 de Junio de 2010.



Principales Resultados

Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



A. Los Centros Educativos

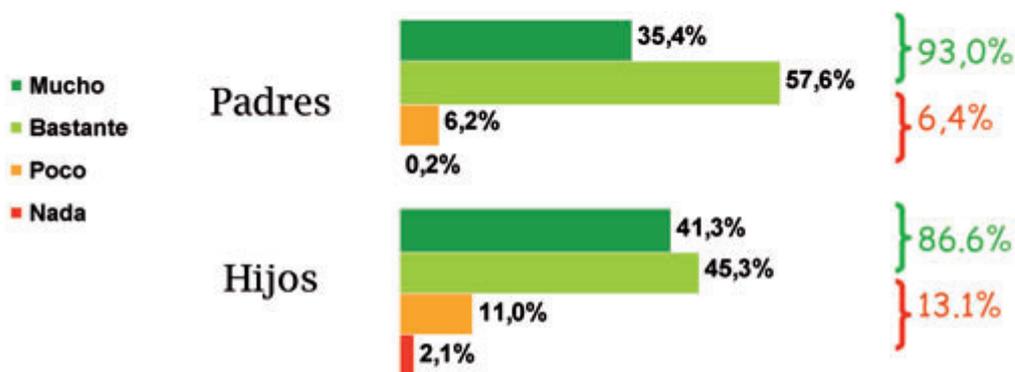
Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



A.1. Valoración del Centro Educativo

A nivel global

¿En qué medida te gusta tu colegio?



Base: Total

Nota: Los valores del no sabe / no contesta que se encuentran por debajo del margen de error no se presentan en dicho informe por su escaso valor estadístico.

A la mayoría de los padres e hijos entrevistados su colegio les gusta mucho o bastante; sin embargo, un 13% de los escolares tienen **una visión negativa** de su centro educativo (lo que corroboran únicamente un 6,4% de los padres).



A.1. Valoración del Centro Educativo

Según sexo y edad

¿En qué medida te gusta tu colegio?

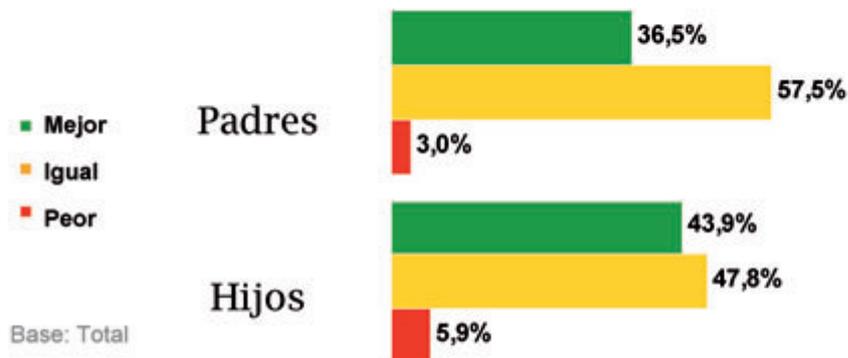
QUE OPINION TIENE DEL COLEGIO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Mucho	35,4	35,0	35,8	41,8	30,8	41,2	34,7	48,0	57,4	27,3
Bastante	57,6	57,6	57,6	53,1	60,8	45,4	51,3	39,2	34,6	54,6
Poco	6,2	6,7	5,7	4,3	7,5	11,0	11,5	10,5	7,4	14,1
Nada	0,2	0,2	0,2	0,5	-	2,1	2,3	1,8	0,4	3,5
No consta	0,6	0,6	0,6	0,2	0,9	0,3	0,2	0,4	0,2	0,4
SUBT. Mucho + Bastante	93,0	92,5	93,5	95,0	91,6	86,6	86,0	87,3	92,0	82,0
SUBT. Poco + Nada	6,4	6,9	5,9	4,8	7,5	13,1	13,8	12,3	7,8	17,7

Uno de cada seis estudiantes de secundaria (17,6%) tiene una visión negativa sobre su colegio, más en el caso de los chicos (20%) que de las chicas (15%); sin embargo, sólo el 7,5% de los padres con hijos en secundaria opinan que sus hijos tienen una opinión desfavorable sobre su Centro Escolar.

A.2. Valoración Comparativa del Centro Educativo

A nivel global

¿Crees que es mejor, igual o peor que otros colegios?



Apenas un 6% de los chicos consultados creen que su Centro Educativo es **peor** que otros colegios, con porcentajes de respuestas similares entre los que opinan que es **igual** (48%) y los que lo valoran incluso como **mejor** (44%). A nivel de los padres, predominan las respuestas que sitúan al Centro Escolar de sus hijos en una valoración **similar** a otros colegios (58%).

A.2. Valoración Comparativa del Centro Educativo

Según sexo y edad

¿Crees que es mejor, igual o peor que otros colegios?

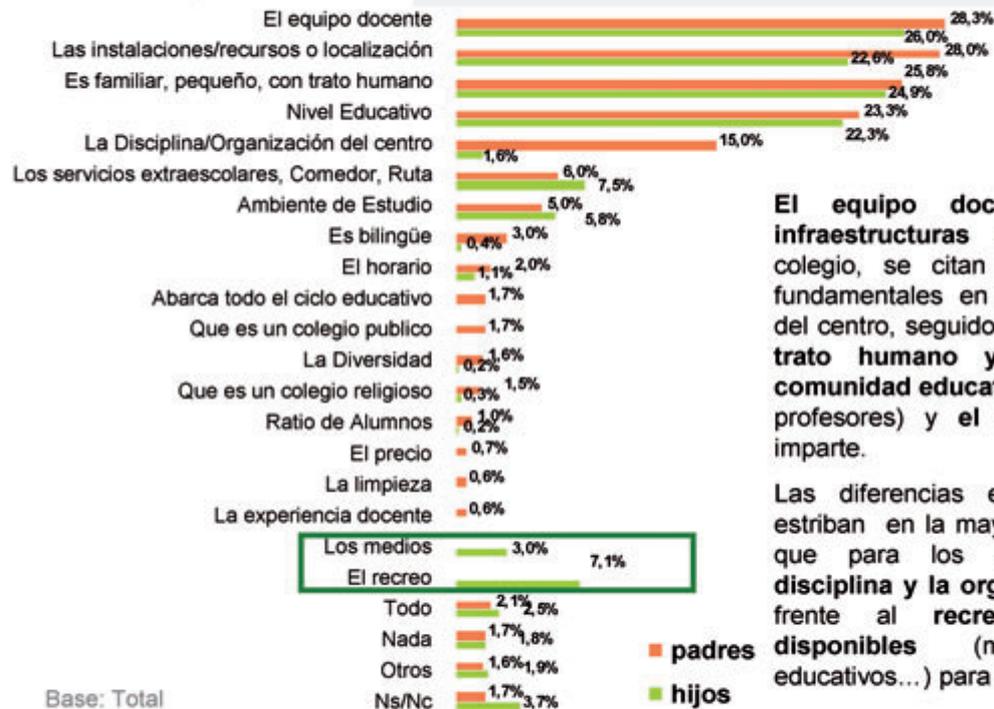
ES MEJOR, IGUAL O PEOR QUE OTROS COLEGIOS	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Mejor	36,5	35,2	37,9	34,9	37,7	43,9	45,0	42,7	54,5	34,8
Igual	57,5	58,7	56,2	58,7	56,7	47,8	47,2	48,5	39,2	55,2
Peor	3,0	2,9	3,1	3,4	2,7	5,9	5,8	6,0	2,8	8,6
Ns/Nc	3,0	3,1	2,9	3,1	2,9	2,4	1,9	2,9	3,5	1,5

La valoración que hacen los **escolares de primaria** sobre su centro es francamente positiva, con un 54,5% que lo posiciona **mejor** que otros centros educativos (55%) un 39% de forma **similar**; algo menos favorable son las opiniones al respecto entre los **estudiantes de secundaria**, de los que únicamente un 35% valora su colegio como **mejor** y hasta un 9% dice que es **peor** que otros centros escolares.

A.3. Aspectos MEJOR valorados del Centro Educativo

A nivel global

¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?



El equipo docente, junto a las infraestructuras y localización del colegio, se citan como los elementos fundamentales en la valoración positiva del centro, seguidos en importancia por el trato humano y familiar entre su comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) y el nivel educativo que imparte.

Las diferencias entre padres e hijos estriban en la mayor importancia relativa que para los primeros supone la disciplina y la organización del centro, frente al recreo y los medios disponibles (materiales, recursos educativos...) para los segundos.

Base: Total



A.3. Aspectos MEJOR valorados

Según sexo y edad

QUE ES LO QUE MAS LE GUSTA DE ESTE COLEGIO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
El equipo docente	28,3	28,9	27,7	34,4	24,0	26,0	24,6	27,5	22,7	28,8
Las instalaciones/recursos o localización	28,0	26,5	29,5	32,2	25,0	22,6	27,1	17,9	20,3	24,5
Es familiar, pequeño, con trato humano	25,8	25,0	26,7	25,5	26,0	24,9	24,6	25,3	20,6	28,6
Nivel Educativo	23,3	25,3	21,2	25,0	22,1	22,3	21,8	22,8	30,5	15,2
La Disciplina/Organización del centro	15,0	15,5	14,5	7,9	20,0	1,6	1,6	1,6	0,6	2,4
Los servicios extraescolares, Comedor, Ruta	6,0	6,9	5,1	10,6	2,7	7,5	7,4	7,6	11,3	4,3
Ambiente de Estudio	5,0	5,7	4,3	5,3	4,8	5,8	5,7	6,0	5,0	6,5
Es bilingüe	3,0	2,6	3,5	2,4	3,4	0,4	0,4	0,4	0,2	0,6
El horario	2,0	2,2	1,8	2,4	1,7	1,1	1,4	0,8	0,9	1,3
Abarca todo el ciclo educativo	1,7	1,8	1,6	1,7	1,7	-	-	-	-	-
Que es un colegio público	1,7	1,4	2,0	1,0	2,2	-	-	-	-	-
La Diversidad	1,6	1,0	2,2	2,2	1,2	0,2	-	0,4	-	0,4
Que es un colegio religioso	1,5	2,0	1,0	1,7	1,4	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4
Ratio de Alumnos	1,0	0,8	1,2	1,2	0,9	0,2	0,2	0,2	-	0,4
El precio	0,7	0,8	0,6	1,0	0,5	-	-	-	-	-
La limpieza	0,6	0,8	0,4	0,2	0,9	-	-	-	-	-
La experiencia docente	0,6	0,8	0,4	0,2	0,9	-	-	-	-	-
El recreo	-	-	-	-	-	7,1	6,4	7,8	11,0	3,7
Los medios	-	-	-	-	-	3,0	2,3	3,7	2,6	3,3
Todo	2,1	2,2	2,0	1,9	2,2	2,5	1,9	3,1	3,2	1,9
Nada	1,7	2,0	1,4	1,4	1,9	1,8	1,9	1,6	0,6	2,8
Otros	1,6	2,2	1,0	0,7	2,2	1,9	1,4	2,5	3,0	0,9
Ns/Nc	1,7	1,6	1,8	1,7	1,7	3,7	3,7	3,7	3,2	4,1

A.4. Aspectos PEOR valorados del Centro Educativo

A nivel global

¿Y lo que menos?



Uno de cada tres padres (35%) están contentos con todos los aspectos del centro educativo o desconoce la existencia de aspectos negativos en el Centro. Se citan, entre los elementos que menos gustan en especial, los servicios extraescolares, el comedor y la ruta (23,7%).

Los chicos citan, a diferencia de sus padres, algunas asignaturas (10%) o el exceso de exámenes y controles (9%) como los elementos que menos les gustan.



A.4. Aspectos PEOR valorados

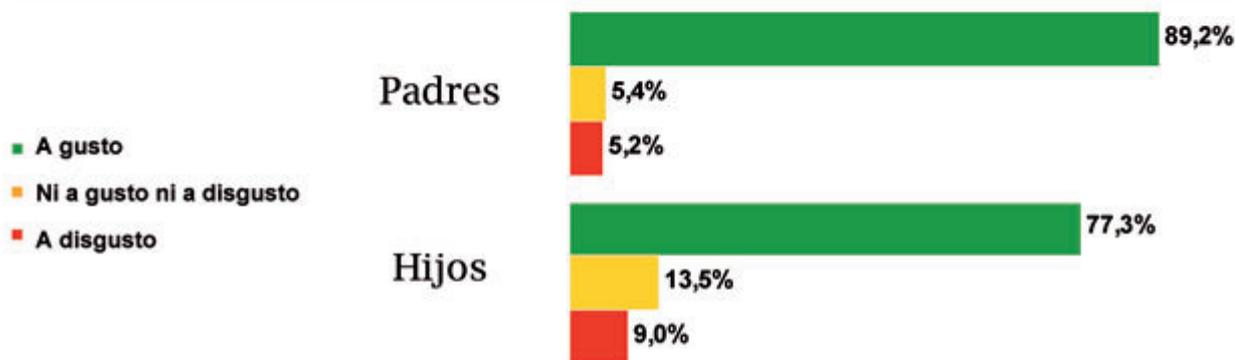
Según sexo y edad

QUE ES LO QUE MENOS LE GUSTA DE ESTE COLEGIO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Los servicios extraescolares, comedor, ruta	23,7	22,4	25,1	31,5	18,2	23,7	22,0	25,5	17,7	28,8
El equipo docente	10,9	10,6	11,2	10,3	11,3	11,3	11,9	10,7	5,4	16,4
Nivel educativo	9,6	10,0	9,2	7,2	11,3	4,7	4,5	4,9	5,2	4,3
El ambiente del centro	4,0	3,3	4,7	1,7	5,7	6,0	6,0	6,0	5,0	6,9
Mala organización del colegio/poca disciplina	3,4	3,1	3,7	2,2	4,3	3,7	2,5	4,9	1,9	5,2
El horario	2,8	2,8	2,9	4,6	1,5	3,7	3,9	3,5	2,6	4,6
El precio/caro para ser concertado	2,1	2,2	2,0	2,2	2,1	-	-	-	-	-
Falta representatividad de padres	2,1	2,6	1,6	2,4	1,9	-	-	-	-	-
Algunas asignaturas	1,9	2,0	1,8	1,2	2,4	10,0	10,7	9,2	14,1	6,5
No tiene todos los niveles de enseñanza	1,0	0,2	1,8	1,7	0,5	-	-	-	-	-
Exceso de Exámenes/controles/deberes	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	8,7	10,5	6,8	11,3	6,5
Algunas asignaturas/materias optativas que fueran oblig.	0,5	0,4	0,6	1,2	-	1,7	2,7	0,6	1,7	1,7
Hay favoritismos	0,4	0,8	-	0,2	0,5	0,6	0,4	0,8	-	1,1
Muchos días no lectivos	0,4	0,6	0,2	0,5	0,3	-	-	-	-	-
Hay que llevar uniforme	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,9	0,8	1,0	0,4	1,3
Lengua cooficial obligatoria	0,3	0,4	0,2	0,5	0,2	-	-	-	-	-
Movilidad del alumnado	0,2	0,2	0,2	0,5	-	-	-	-	-	-
Ausencia de bilingüismo	0,1	0,2	-	-	0,2	1,4	1,8	1,0	2,8	0,2
Le gusta todo	34,5	34,8	34,2	31,5	36,6	18,5	17,7	19,3	23,4	14,3
Otros	5,4	5,9	4,9	5,3	5,5	2,3	2,5	2,1	2,8	1,9
Ns/Nc	1,2	1,2	1,2	1,0	1,4	8,2	6,8	9,7	10,2	6,5

A.5. Estado anímico al asistir a clase

A nivel global

Cuando vas al cole por las mañanas, ¿dirías que vas a gusto o a disgusto?



Base: Total

En general, predominan claramente las opiniones que denotan una **actitud positiva** de los escolares en su asistencia a clase; sin embargo, uno de cada 10 escolares (9%) manifiesta su **disgusto** a la hora de ir al colegio por las mañanas.

A.5. Estado anímico al asistir a clase

Según sexo y edad

Cuando vas al cole por las mañanas, ¿dirías que vas a gusto o a disgusto?

CUANDO VA AL COLE POR LAS MAÑANAS, VA A GUSTO O A DISGUSTO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>A gusto</i>	89,2	87,6	90,8	93,0	86,5	77,3	76,2	78,4	84,8	70,8
<i>Ni a gusto ni a disgusto</i>	5,4	6,3	4,5	2,6	7,4	13,5	14,8	12,1	11,5	15,2
<i>A disgusto</i>	5,2	5,9	4,5	4,1	6,0	9	8,8	9,2	3,7	13,6
<i>Ns/Nc</i>	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	-	0,4

Uno de cada 7 estudiantes de secundaria (14%) mantiene una actitud negativa a la hora de tener que asistir a clase (sólo un 4% entre los escolares de primaria); sin embargo, sólo un 6% de los padres con hijos en esta edad reconocen la existencia de dicha situación adversa.

A.6. Nivel de Comprensión de las enseñanzas impartidas

A nivel global

¿Entiendes normalmente lo que explican los profesores en las clases o hay veces que no?



Base: Total

Un 29% de los escolares entre 8 y 16 años afirman no entender a veces los contenidos que se exponen en clase, aspecto este en el que coinciden con la opinión de sus padres (30%).

A.6. Nivel de Comprensión de las enseñanzas impartidas

Según conveniencia

¿Entiendes normalmente lo que explican los profesores en las clases o hay veces que no?

	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Normalmente si	69,9	71,1	68,6	77,9	64,2	70,8	75,4	65,9	71,4	70,3
A veces no	29,9	28,7	31,2	22,1	35,4	29,1	24,6	33,9	28,6	29,6
Ns/Nc	0,2	0,2	0,2	-	0,3	0,1	-	0,2	-	0,2

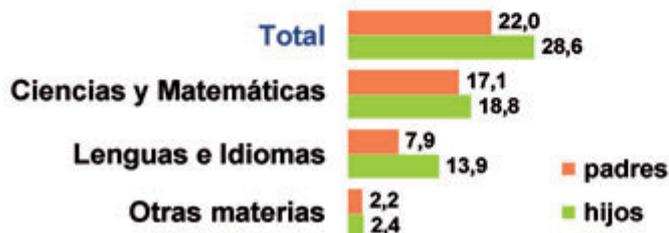
Entre los **escolares entrevistados**, la existencia en ocasiones de problemas a la hora de entender las explicaciones de los profesores se manifiestan más entre las chicas (34%) que entre los chicos (29%); a nivel de padres, la existencia de dichos problemas afloran más entre aquellos con hijos en secundaria (35,4%) que en primaria (22,1%), diferencia en importancia relativa que no se detecta a nivel de los propios escolares.

A.7. Comprensión de materias concretas

A nivel global

¿En qué clases no acabas de entender lo que explican?

ALUMNOS PRIMARIA



ALUMNOS SECUNDARIA



Base: Total

En **Enseñanza Primaria**, hasta un 29% de los alumnos tienen a veces problemas para entender lo que se les explica en clase, especialmente en **Ciencias y Matemáticas** (19%), pero también en **Lenguas e Idiomas** (14%).

En **Enseñanza Secundaria**, el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión en clase se mantiene a un nivel similar (29%), pero aumenta la importancia relativa de **Ciencias y Matemáticas** (25%) y desciende la de **Lenguas e Idiomas** (10%).

A.7. Comprensión de materias concretas.

Según sexo y edad

¿En qué clases no acabas de entender lo que explican?

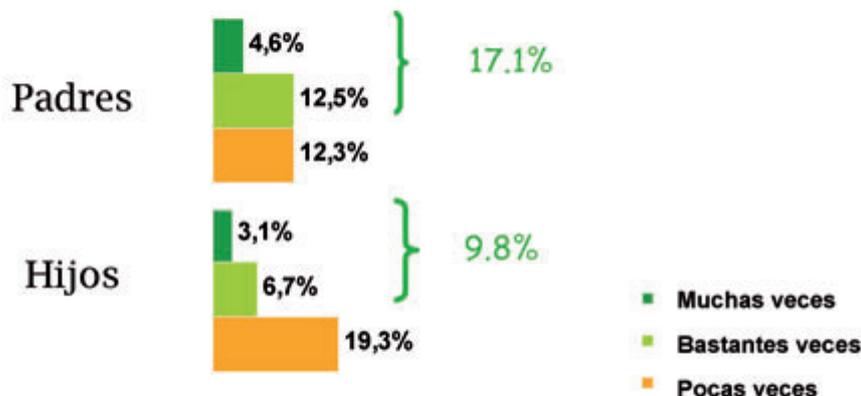
	RESPUESTAS DE LOS PADRES			RESPUESTAS DE LOS HIJOS		
	TOTAL	Chicos	Chicas	TOTAL	Chicos	Chicas
Base: total	1000	509	491	1000	513	487
ENSEÑANZA PRIMARIA						
Ciencias y Matemáticas	17,1	13,6	20,7	18,8	13,4	24,7
Lengua e Idiomas	7,9	9,9	5,9	13,9	13,8	13,9
Otras materias	2,2	2,8	1,5	2,4	1,3	3,6
Total	22,1	20,3	23,6	28,6	23,4	33,6
ENSEÑANZA SECUNDARIA						
Ciencias y Matemáticas	28,8	26,0	31,6	24,7	20,1	29,5
Lengua e Idiomas	15,6	18,9	12,2	10,2	9,5	11,0
Otras materias	3,4	3,4	3,5	0,9	0,7	1,0
Total	35,4	32,8	36,1	29,6	23,7	33,0

Como ya veíamos anteriormente, existe **una mayor proporción de chicas** que de chicos que reconocen tener problemas en ocasiones para entender las explicaciones en clase; dicha diferencia se centra básicamente en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas, donde un 25% de las chicas en primaria menciona problemas de comprensión, porcentaje que se incrementa hasta un 30% entre las estudiantes de secundaria.

A.8. Frecuencia con la que se presentan problemas de comprensión de asignaturas

A nivel global

EN GENERAL ¿Con qué frecuencia te pasa, muchas veces, bastantes veces, pocas veces o nunca?



Base: Total

Del 29% de escolares que manifiestan tener alguna vez problemas para entender las explicaciones en clase, nos quedamos en un 10% (uno de cada 10) de estudiantes que lo reconocen **de forma frecuente**. A nivel de padres, pasamos del mismo 29% que reconocían en sus hijos este tipo de problemas, a un 17% (uno de cada seis) que lo valoran como algo frecuente y habitual.

A.8. Frecuencia con la que se presentan problemas de comprensión de asignaturas

Según sexo y edad

EN GENERAL ¿Con qué frecuencia te pasa, muchas veces, bastantes veces, pocas veces o nunca?

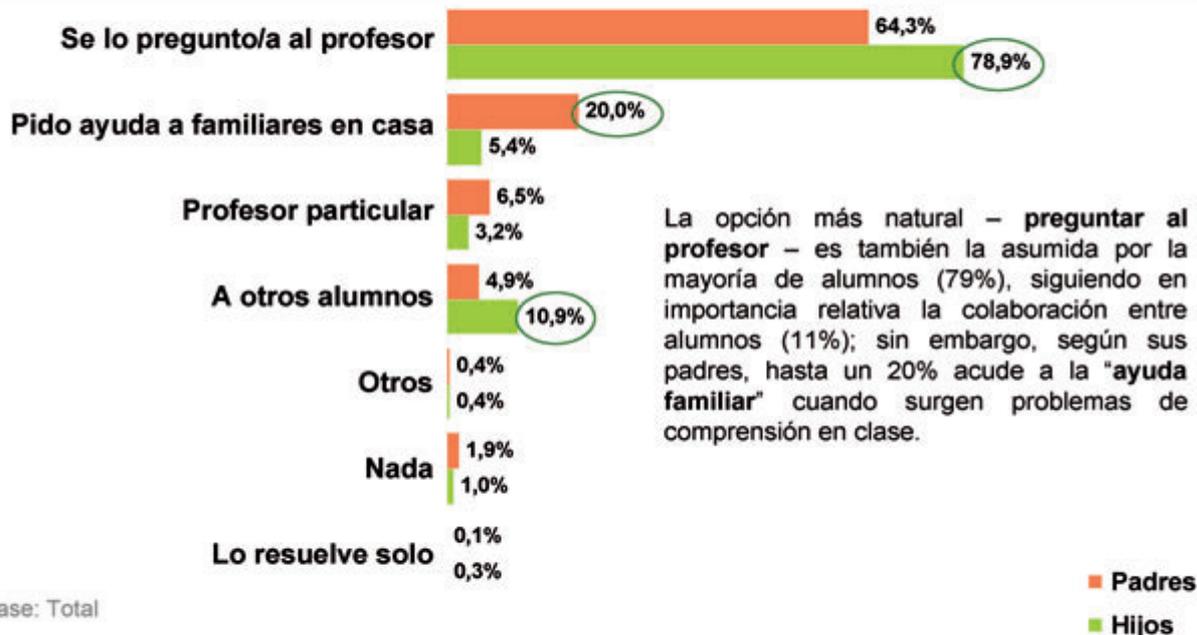
EN GENERAL, CON QUE FRECUENCIA CREE QUE LE PASA	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Muchas veces</i>	4,6	4,7	4,5	2,9	5,8	3,1	2,3	3,9	2,4	3,7
<i>Bastantes veces</i>	12,5	11,8	13,2	9,9	14,4	6,7	6,0	7,4	3,7	9,3
<i>Pocas veces</i>	12,3	11,6	13,0	9,1	14,6	19,3	16,2	22,6	22,5	16,5
<i>Ns/Nc</i>	0,7	0,8	0,6	0,2	1,0	0,1	-	0,2	-	0,2
<i>Normalmente entiende</i>	69,9	71,1	68,6	77,9	64,2	70,8	75,4	65,9	71,4	70,3
<i>.SUBT. Muchas + bastantes</i>	17,1	16,5	17,7	12,7	20,2	9,8	8,4	11,3	6,1	13,0
<i>.SUBT. Pocas + Nunca</i>	12,3	11,6	13,0	9,1	14,6	19,3	16,2	22,6	22,5	16,5

A nivel de alumnos, la existencia de **problemas habituales de comprensión** en clase se asumen entre un 13% de escolares de secundaria y un 6% entre los de primaria; según los padres, dicho problema es de mayor importancia relativa, hasta un 20% entre aquellos con hijos en enseñanza secundaria y un 13% entre los padres con hijos en enseñanza primaria.

A.9. Reacciones ante problemas de comprensión

A nivel global

EN GENERAL ¿qué haces normalmente cuando no entiendes algo en clase?



Base: Total



A.9. Reacciones ante problemas de comprensión

Según sexo y edad

EN GENERAL ¿qué haces normalmente cuando no entiendes algo en clase?

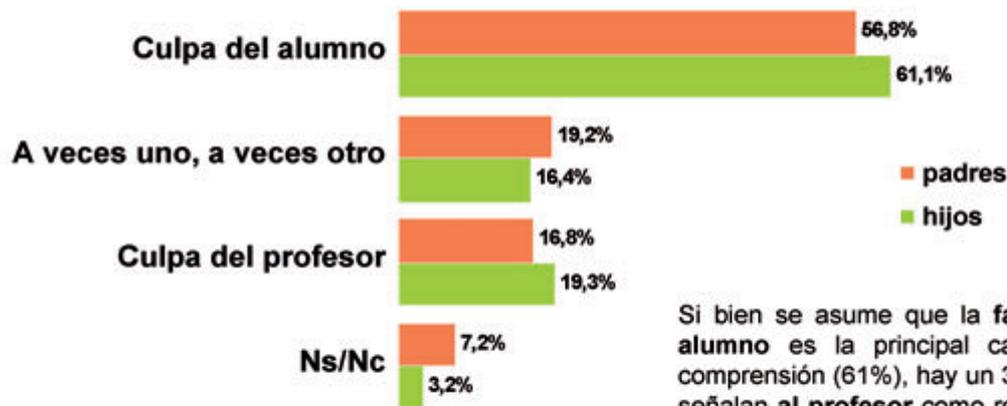
QUE HACE CUANDO NO ENTIENDE ALGO EN CLASE	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Se lo pregunto/a al profesor</i>	64,3	64,8	63,7	66,1	63,0	78,9	79,9	77,8	84,8	73,8
<i>Pido ayuda a familiares en casa</i>	20,0	19,1	21,0	26,4	15,4	10,9	11,7	10,1	5,8	15,2
<i>Profesor particular</i>	6,5	6,5	6,5	3,6	8,6	5,4	4,1	6,8	6,7	4,3
<i>A otros alumnos</i>	4,9	4,5	5,3	1,7	7,2	3,2	2,7	3,7	1,1	5,0
<i>Otros</i>	0,4	0,4	0,4	-	0,7	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
<i>Nada</i>	1,9	2,8	1,0	0,5	2,9	1,0	0,8	1,2	0,9	1,1
<i>Lo resuelve solo</i>	0,1	0,2	-	0,2	-	0,3	0,6	-	0,4	0,2
<i>Ns/Nc</i>	2,1	2,2	2,0	1,9	2,2	-	-	-	-	-

La **asistencia al profesor** como opción de consulta es mayoritaria según manifiestan sus alumnos (79%), más entre los de primaria (85%) que entre los de secundaria (74%); en opinión de los padres, dicha opción es algo menos relevante (64%), surgiendo la **ayuda de los familiares** en casa como elemento de apoyo más en primaria (26%) que en secundaria (15%), donde un 9% de los padres se refiere al recurso a un **profesor particular**.

A.10. La responsabilidad en los problemas de comprensión

A nivel global

El hecho de no entender algo en clase, ¿a qué se debe en la mayoría de las ocasiones, a que te has despistado o a que el profesor no se explica bien?



Si bien se asume que la **falta de atención del alumno** es la principal causa en la falta de comprensión (61%), hay un 36% de escolares que señalan **al profesor** como responsable de la falta de comprensión, bien de forma exclusiva (19%) o compartida (16%).

Base: Total



A.10. La responsabilidad en los problemas de comprensión

Según sexo y edad

El hecho de no entender algo en clase, ¿a qué se debe en la mayoría de las ocasiones, a que te has despistado o a que el profesor no se explica bien?

CUANDO NO ENTIENDE ALGO EN CLASE, A QUE SE DEBE EN LA MAYORIA DE LAS OCASIONES	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Culpa del alumno</i>	56,8	60,3	53,2	71,9	46,1	61,1	63,5	58,5	62,8	59,7
<i>A veces uno, a veces otro</i>	19,2	17,1	21,4	13,7	23,1	16,4	16,8	16,0	13,0	19,3
<i>Culpa del profesor</i>	16,8	14,5	19,1	7,5	23,5	19,3	17,3	21,4	19,0	19,5
<i>Ns/Nc</i>	7,2	8,1	6,3	7,0	7,4	3,2	2,3	4,1	5,2	1,5

Un porcentaje similar de alumnos en primaria (63%) y secundaria (60%) asume que la falta de comprensión en clase se debe exclusivamente a la **falta de atención del alumno**; sin embargo existen diferencias significativas al respecto con las opiniones de sus padres, que en un 72% identifican exclusivamente a sus hijos como los responsables de no entender lo que se explica en clase cuando están en primaria, y sólo un 46% de ellos cuando ya están en secundaria.



B. Los Hábitos y Métodos de Estudio

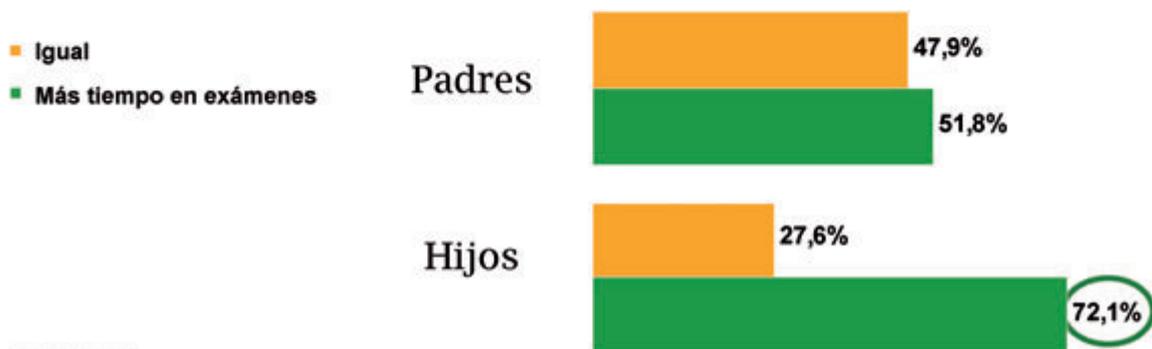
Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



B.1. La intensificación del estudio en época de exámenes

A nivel global

¿Estudias igual durante todo el año, o dedicas más tiempo cuando tienes exámenes cerca?



Base: Total

En opinión de los padres con hijos en edad escolar, más o menos la mitad (52%) dedica más tiempo a estudiar **cuando se acercan los exámenes**; sin embargo, según manifiestan los propios escolares, son mayoría (72%) los que intensifican su dedicación en tiempo de exámenes.

B.1. La intensificación del estudio en época de exámenes

Según sexo y edad

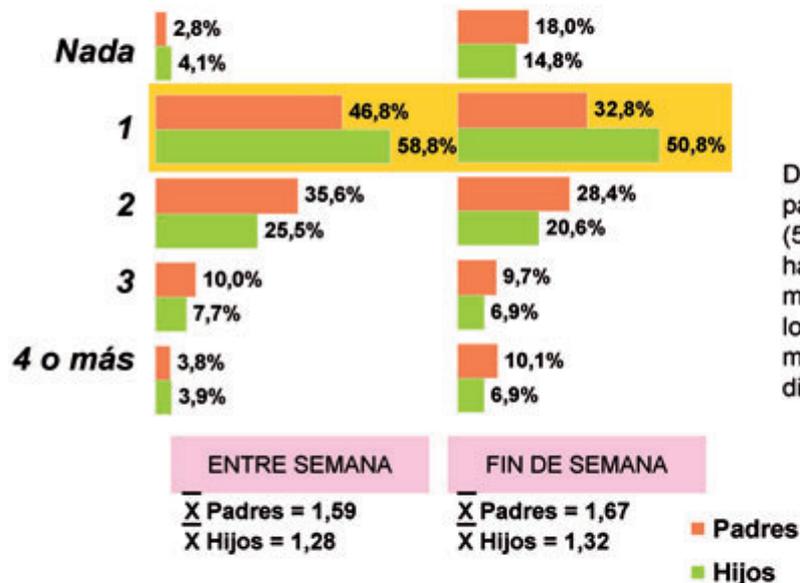
¿Estudias igual durante todo el año, o dedicas más tiempo cuando tienes exámenes cerca?

ESTUDIA IGUAL DURANTE TODO EL AÑO O MAS CUANDO TIENE LOS EXAMENES CERCA	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Igual</i>	47,9	45,8	50,1	63,7	36,6	27,5	25,5	29,6	36,6	19,7
<i>Mas tiempo en exámenes</i>	51,8	53,6	49,9	36,1	63,0	72,2	74,3	70,0	62,8	80,3
<i>Ns/Nc</i>	0,3	0,6	-	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,6	-

Son mayoría los escolares que estudian más tiempo **cuando llegan los exámenes**, tanto en primaria (60%), como en enseñanza secundaria (80%), sin embargo, sólo los padres con hijos en **secundaria** reconocen – aunque en menor proporción – esta mayor dedicación en exámenes (60%), mientras aquellos con hijos en **enseñanza primaria** opinan mayoritariamente (64%) que no cambian los hábitos de estudio a lo largo del año.

B.2. Hábitos de estudio a lo largo del año

A nivel global



Dedicar una hora diaria a estudiar parece ser la tónica más habitual (59%), si bien un 38% menciona hacerlo durante 2 o más horas (una media de 1,3 horas/día); en opinión de los padres, la dedicación es algo mayor, con una media de 1,6 horas diarias.

Nota las medias se expresan en fracciones decimales de hora, no en fracciones de minuto.

Base: Total



B.2. Hábitos de estudio a lo largo del curso

Según sexo y edad

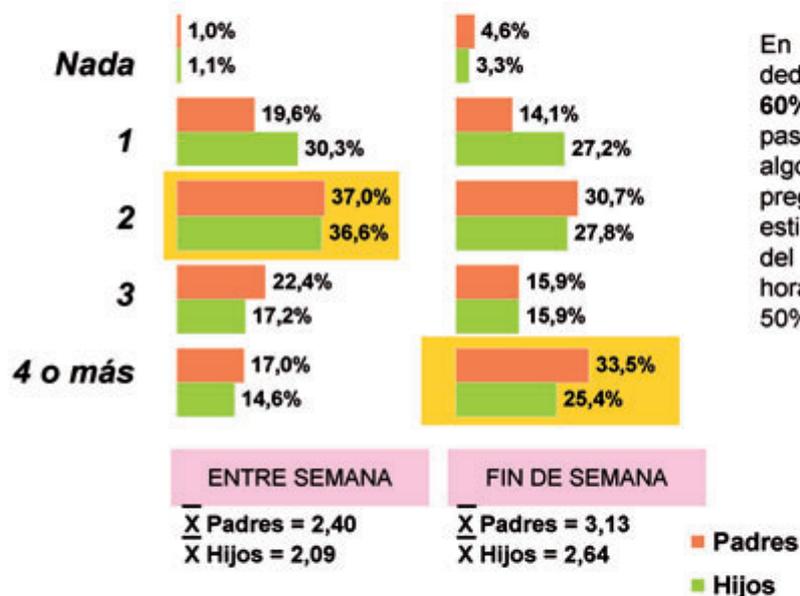
Un día normal del curso ¿cuántas horas estudias ó haces deberes?.

	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
UN DIA ENTRE SEMANA										
<i>No estudia</i>	2,8	2,9	2,6	1,9	3,4	4,1	5,3	2,9	2,6	5,4
1	46,8	52,1	41,3	57,9	38,9	58,8	61,8	55,6	68,2	50,7
2	35,6	33,4	37,9	30,3	39,4	25,5	22,8	28,3	19,9	30,3
3	10,0	8,4	11,6	7,7	11,6	7,7	7,2	8,2	6,7	8,6
4 o mas	3,8	2,2	5,5	1,4	5,5	3,9	2,9	4,9	2,6	5,0
<i>Ns/Nc</i>	1	1,0	1,0	0,7	1,2	-	-	-	-	-
Media	1,59	1,47	1,71	1,41	1,71	1,28	1,18	1,37	1,12	1,41
LOS FINES DE SEMANA										
<i>No estudia</i>	18,0	19,3	16,7	17,5	18,3	14,8	14,2	15,4	10,4	18,6
1	32,8	34,2	31,4	43,3	25,3	50,8	53,6	47,8	59,7	43,1
2	28,4	29,5	27,3	27,9	28,8	20,6	19,7	21,6	21,2	20,1
3	9,7	6,9	12,6	5,5	12,7	6,9	6,6	7,2	5,8	7,8
4 o mas	10,1	9,2	11,0	5,0	13,7	6,9	5,8	8,0	2,8	10,4
<i>Ns/Nc</i>	1	1,0	1,0	0,7	1,2	-	-	-	-	-
Media	1,67	1,53	1,83	1,35	1,91	1,32	1,27	1,37	1,11	1,50

Los hábitos de estudio se incrementan significativamente con la edad: Así, apenas un 30% de los alumnos de primaria estudian más de una hora al día (1,12 de media), mientras dicha cifra sube hasta un 46% entre los alumnos de secundaria (1,4 horas de media). En opinión de los padres, dichas cifras son un 20-25% más altas que las declaradas por sus propios hijos (1,4 y 1,7 horas de media, respectivamente).

B.3. Hábitos de estudio en tiempo de exámenes

A nivel global



En época de **exámenes**, el tiempo dedicado a estudiar aumenta **más del 60%** según manifiestan los escolares, pasando de una media de 1,3 horas a algo más de 2 horas diarias (2,1); al preguntar a sus **padres**, la evolución estimada pasa de 1,6 horas a lo largo del curso a una dedicación de 2,4 horas cuando llegan los exámenes (un 50% más).

Nota las medias se expresan en fracciones decimales de hora, no en fracciones de minuto.

Base: Total



Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles > B. Los Hábitos y Métodos de Estudio



B.3. Hábitos de estudio en tiempo de exámenes

Según sexo y edad

Cuando llegan los exámenes ¿cuántas horas estudias ó haces deberes?.

	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
UN DIA ENTRE SEMANA										
<i>No estudia</i>	1,0	1,4	0,6	1,4	0,7	1,1	0,4	1,8	1,5	0,7
1	19,6	22,4	16,7	29,6	12,5	30,3	32,6	27,9	46,8	16,2
2	37,0	38,9	35,0	44,7	31,5	36,6	40,2	32,9	35,1	37,9
3	22,4	20,6	24,2	16,1	26,9	17,2	16,0	18,5	10,2	23,2
4 o mas	17,0	13,6	20,6	6,0	24,8	14,6	10,7	18,7	6,1	21,9
<i>Ns/Nc</i>	2,8	2,9	2,6	1,7	3,6	-	-	-	-	-
Media	2,40	2,22	2,58	1,91	2,75	2,09	1,97	2,21	1,56	2,54
LOS FINES DE SEMANA										
<i>No estudia</i>	4,6	5,1	4,1	6,0	3,6	3,3	3,7	2,9	3,0	3,5
1	14,1	17,9	10,2	24,8	6,5	27,2	29,6	24,6	40,7	15,6
2	30,7	30,5	31,0	39,2	24,7	27,8	30,2	25,3	32,3	24,0
3	15,9	15,3	16,5	12,5	18,3	15,9	14,2	17,7	10,6	20,4
4 o mas	33,5	30,1	37,1	16,3	45,7	25,4	22,0	29,0	13,0	36,1
<i>Ns/Nc</i>	1	1,0	1,0	0,7	1,2	0,2	-	0,4	-	0,4
Media	3,13	2,87	3,41	2,20	3,80	2,64	2,46	2,84	1,85	3,32

Las diferencias entre alumnos de primaria y secundaria se hacen más acusadas; así, los estudiantes de **secundaria** se refieren a unas 2 horas y media diarias dedicadas al estudio en exámenes, frente a la hora y media en tiempo de **primaria**.

También aquí los padres tienden a sobreestimar dicha dedicación, en un 10% entre los alumnos de secundaria y por encima del 20% entre aquellos con hijos en enseñanza primaria.

B.4. La existencia y necesidad de ayudas en el estudio

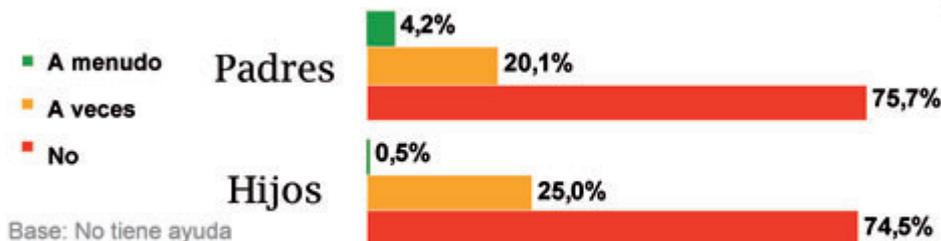
A nivel global

Normalmente, tienes alguna ayuda a la hora de estudiar y hacer los deberes?



Un 78% de los alumnos manifiesta tener alguna ayuda a la hora de estudiar, si bien dicha ayuda sólo es habitual en un 20% de los casos

¿Y la necesitarías? (Si no tiene ayuda)



De los alumnos sin ningún tipo de ayudas a la hora de estudiar y hacer los deberes (21%), una ¼ parte manifiesta que en ocasiones necesitaría recibir algún tipo de ayuda (lo que es refrendado por sus propios padres).

B.4. La existencia y necesidad de ayudas en el estudio

Según sexo y edad

Normalmente, ¿tienes alguna ayuda a la hora de estudiar y hacer los deberes?

TIENE/S ALGUNA AYUDA A LA HORA DE ESTUDIAR Y HACER LOS DEBERES	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
No, nunca	18,9	20,4	17,3	10,1	25,2	21,2	23,6	18,7	12,6	28,6
Si, a veces	52,3	49,7	55,0	53,1	51,7	57,5	54,6	60,6	64,5	51,5
Si, habitualmente	28,6	29,5	27,7	36,8	22,8	21,3	21,8	20,7	22,9	19,9
Ns/Nc	0,2	0,4	-	-	0,3	-	-	-	-	-

La existencia de ayudas en el estudio son más frecuentes entre los **alumnos de primaria** (87%) que de secundaria (71%); en uno y otro caso, la ayuda habitual se sitúa entre un 23-20%; los propios padres reconocen dicha significativa diferencia entre una y otra enseñanza.

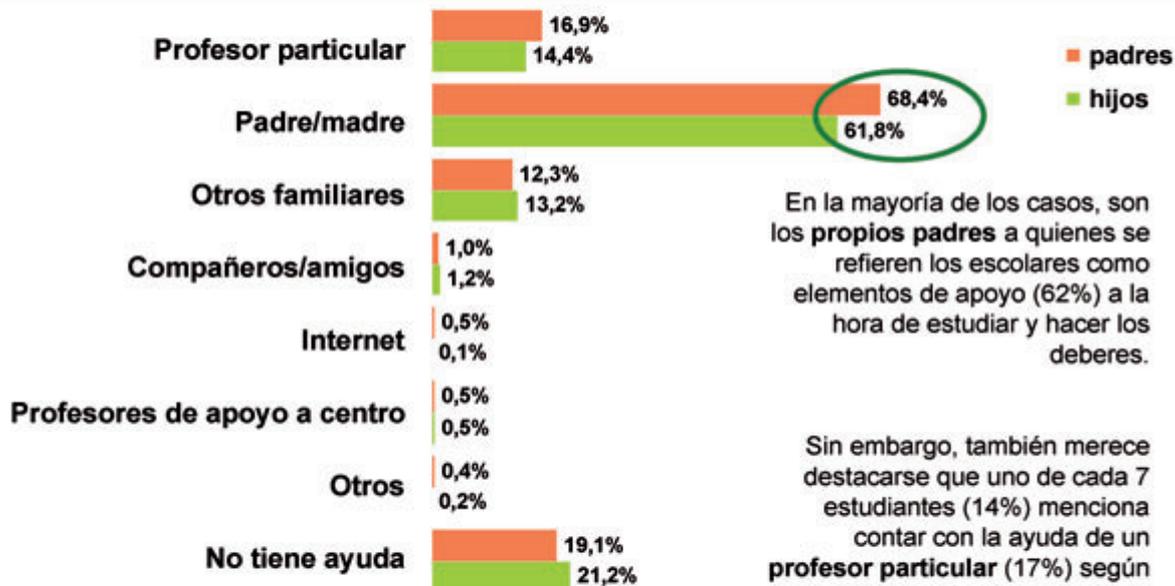
¿Y la necesitarías? (Si no tiene ayuda)	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
No	14,3	14,9	13,6	7,7	19,0	15,8	18,3	13,1	10,2	20,6
A veces	3,8	4,5	3,1	2,2	5,0	5,3	5,1	5,5	2,2	8,0
A menudo	0,8	1,0	0,6	0,2	1,2	0,1	0,2	-	0,2	-
Tiene ayuda	81,1	79,6	82,7	89,9	74,8	78,8	76,4	81,3	87,4	71,4

A destacar que un 8% de estudiantes de secundaria no tienen ningún tipo de ayuda a la hora de estudiar, a pesar de que manifiestan precisar de ella en algunas ocasiones.

B.5. Las personas clave de apoyo en el estudio

A nivel global

¿Por parte de quién?



En la mayoría de los casos, son los **propios padres** a quienes se refieren los escolares como elementos de apoyo (62%) a la hora de estudiar y hacer los deberes.

Sin embargo, también merece destacarse que uno de cada 7 estudiantes (14%) menciona contar con la ayuda de un **profesor particular** (17%) según manifestación de sus padres.

Base: Total



B.5. Las personas clave de apoyo en el estudio

Según sexo y edad

¿Por parte de quién?

POR PARTE DE QUIEN	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Padre/madre	68,4	66,0	70,9	85,8	56,0	61,8	58,1	65,7	81,0	45,4
Profesor particular	16,9	18,3	15,5	8,7	22,8	14,4	14,8	14,0	5,6	21,9
Otros familiares	12,3	13,9	10,6	9,9	14,0	13,2	12,5	14,0	9,7	16,2
Compañeros/amigos	0,5	0,4	1,6	0,2	1,5	1,2	1,0	1,4	0,6	1,7
Internet	0,5	0,4	0,6	0,5	0,5	0,1	0,2	-	-	0,2
Profesores de apoyo a centro	0,5	0,4	0,6	-	0,9	0,5	0,8	0,2	0,6	0,4
Otros	0,4	0,6	0,2	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,4	-
Ns/Nc	0,7	0,2	1,2	0,5	0,9	0,1	0,2	-	-	0,2
No tiene ayuda	19,1	20,8	17,3	10,1	25,5	21,2	23,6	18,7	12,6	28,6

Existen diferencias significativas en función del nivel de enseñanza cursado; así, entre los alumnos de primaria destaca abrumadamente (81%) la **presencia de los padres** como elementos de apoyo, mientras que los estudiantes de secundaria se refieren bastante menos a sus progenitores (45%), apareciendo en cambio significativamente la presencia del **profesor particular** (22%) y de otros familiares (16%).

B.6. El lugar de estudio en casa

A nivel global

Cuando estudias en casa, ¿donde sueles ponerte?



Tres de cada cuatro escolares (74%) se ubica en su **propia habitación** a la hora de estudiar, siendo el salón/cuarto de estar la siguiente opción (16%) alternativa en el hogar.

B.6. El lugar de estudio en casa

Según sexo y edad

Cuando estudias en casa, ¿donde sueles ponerte?

CUANDO ESTUDIA/S EN CASA, DONDE SUELE/S PONERSE/TE	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>En su habitación</i>	72,1	71,7	72,5	62,7	78,8	73,7	74,3	73,1	66,2	80,1
<i>Salon/cuarto de estar</i>	15,3	16,3	14,3	21,9	10,6	16,6	16,8	16,4	19,5	14,1
<i>Cuarto de estudios/otra habitación</i>	7,0	6,3	7,7	6,7	7,2	3,6	3,7	3,5	3,7	3,5
<i>Cocina</i>	4,7	4,9	4,5	7,9	2,4	5,9	5,5	6,4	10,4	2,0
<i>No tiene sitio fijo</i>	0,4	0,4	0,4	0,7	0,2	0,2	-	0,4	-	0,4
<i>Otros</i>	0,4	0,2	0,6	-	0,7	0,2	-	0,4	0,2	0,2
<i>Ns/Nc</i>	0,2	0,2	0,2	-	0,3	-	-	-	-	-

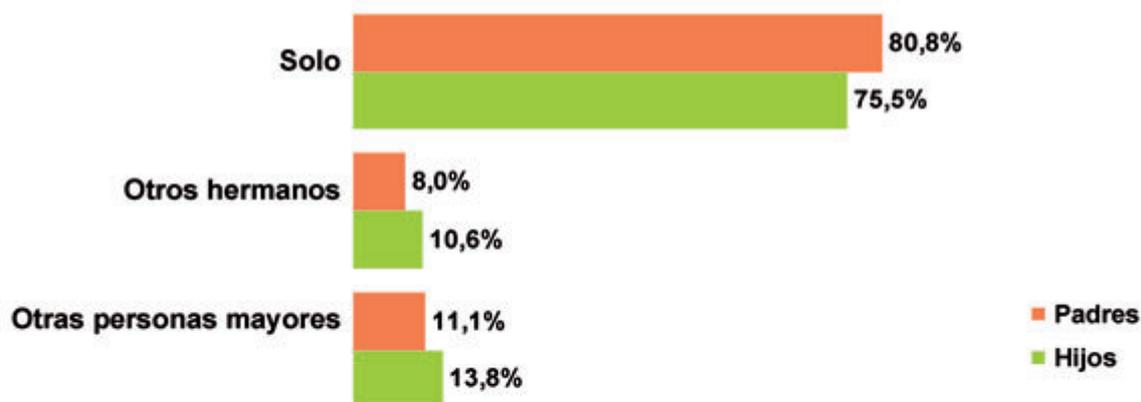
Entre los alumnos de secundaria, son clara mayoría (80%) los que se aíslan en su habitación como "lugar de estudio"; entre los alumnos de primaria, dicha cifra se reduce a las 2/3 partes (66%), apareciendo como alternativas la sala de estar (20%) e incluso la cocina (10%).

B.7. La presencia de otras personas a la hora de estudiar

A nivel global

Normalmente ¿estás solo o con más gente?

Por costumbre, y así coinciden padres e hijos, en el momento de estudiar los chicos prefieren estar solos, aunque casi uno de cada cuatro (24%), lo haga con otros hermanos y/o personas mayores.



Base: Total



B.7. La presencia de otras personas a la hora de estudiar

Según sexo y edad

Normalmente ¿estás solo o con más gente?

NORMALMENTE, ESTÁ/S SOLO O CON MÁS GENTE	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Solo	80,8	78,8	82,9	71,2	87,7	75,5	74,5	76,6	66,0	83,6
Otras personas mayores	11,1	12,8	9,4	17,5	6,5	13,8	15,6	11,9	21,4	7,2
Otros hermanos	8,0	8,3	7,7	11,3	5,7	10,6	9,7	11,5	12,6	8,9
Ns/Nc	0,1	0,2	-	-	0,2	0,1	0,2	-	-	0,2

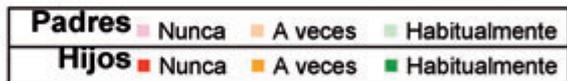
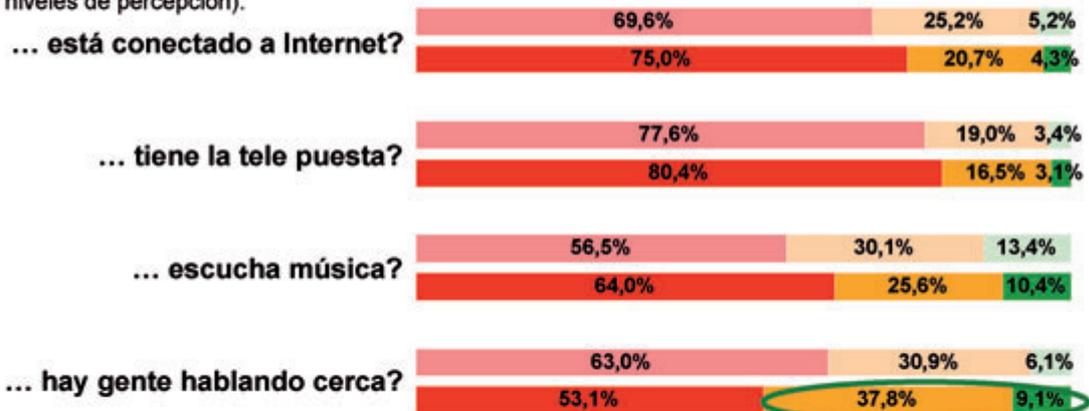
Existe una clase de correlación entre el lugar de ubicación y la presencia de otras personas a la hora de estudiar en el hogar; así, entre los estudiantes de secundaria predomina **estar sólo** (83%) y en su **habitación**; entre los escolares de primaria, un 33% estudia en “**zonas comunes**”, en compañía de otras personas mayores (21%) y/o hermanos (13%).

B.8. Elementos de distracción en el estudio

A nivel global

Normalmente, mientras estudias ó haces los deberes...

En versión de los propios alumnos, apenas una minoría manifiesta recibir de forma habitual algún tipo de ruido/mensaje que interfiera en su dedicación al estudio, si bien la **existencia ocasional de interferencias** llega a niveles del 25% en las conexiones a Internet, un 20% de televisiones activas, un 35% en emisiones musicales o un 47% de personas hablando cerca (en los audios de Internet, televisión y música, las opiniones de los padres aumentan entre un 5-10% los niveles de percepción).



Base: Total



B.8. Elementos de distracción en el estudio

Según sexo y edad

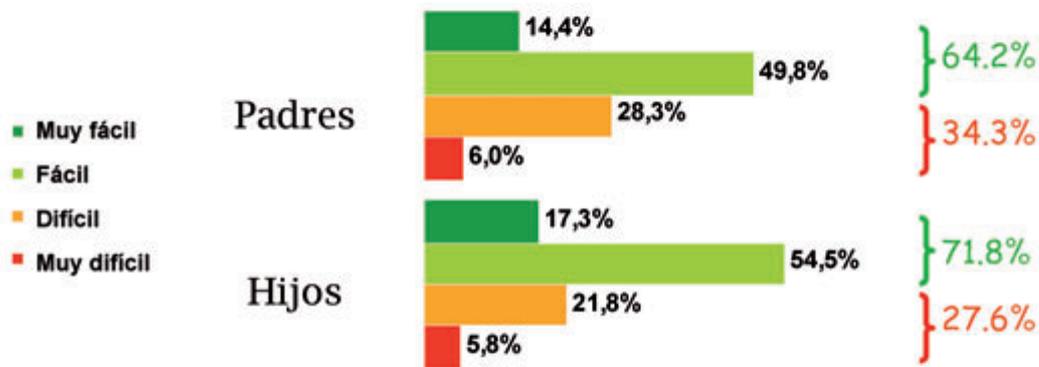
Normalmente, mientras estudias ó haces los deberes...

NORMALMENTE, MIENTRAS ESTUDIAS O HACE/S LOS DEBERES...	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
ESTA CONECTADO A INTERNET										
<i>Habitualmente</i>	5,2	4,9	5,5	2,6	7,0	4,3	4,1	4,5	1,7	6,5
<i>A veces</i>	25,2	24,6	25,9	16,1	31,7	20,7	22,0	19,3	18,2	22,9
<i>Nunca</i>	69,6	70,5	68,6	81,3	61,3	75,0	73,9	76,2	80,1	70,6
<i>.SI</i>	30,4	29,5	31,4	18,8	38,7	25,0	26,1	23,8	19,9	29,4
<i>.NO</i>	69,6	70,5	68,6	81,3	61,3	75,0	73,9	76,2	80,1	70,6
TIENE LA TELE PUESTA										
<i>Habitualmente</i>	3,4	4,3	2,4	4,1	2,9	3,1	3,5	2,7	3,0	3,2
<i>A veces</i>	19,0	16,5	21,6	18,0	19,7	16,5	16,6	16,4	18,2	15,1
<i>Nunca</i>	77,6	79,2	76,0	77,9	77,4	80,4	79,9	80,9	78,8	81,8
<i>.SI</i>	22,4	20,8	24,0	22,1	22,6	19,6	20,1	19,1	21,2	18,2
<i>.NO</i>	77,6	79,2	76,0	77,9	77,4	80,4	79,9	80,9	78,8	81,8
ESCUCHA MUSICA										
<i>Habitualmente</i>	13,4	12,2	14,7	3,8	20,2	10,4	11,1	9,7	6,1	14,1
<i>A veces</i>	30,1	27,3	33,0	15,9	40,2	25,6	25,1	26,1	17,7	32,3
<i>Nunca</i>	56,5	60,5	52,3	80,3	39,6	64,0	63,7	64,3	76,2	53,5
<i>.SI</i>	43,5	39,5	47,7	19,7	60,4	36,0	36,3	35,7	23,8	46,5
<i>.NO</i>	56,5	60,5	52,3	80,3	39,6	64,0	63,7	64,3	76,2	53,5
HAY GENTE HABLANDO CERCA										
<i>Habitualmente</i>	6,1	6,9	5,3	7,0	5,5	9,1	9,0	9,2	10,0	8,4
<i>A veces</i>	30,9	31,4	30,3	37,0	26,5	37,8	38,4	37,2	44,4	32,2
<i>Nunca</i>	63,0	61,7	64,4	56,0	68,0	53,1	52,6	53,6	45,7	59,5
<i>.SI</i>	37,0	38,3	35,6	44,0	32,0	46,9	47,4	46,4	54,3	40,5
<i>.NO</i>	63,0	61,7	64,4	56,0	68,0	53,1	52,6	53,6	45,7	59,5

B.9. La concentración en el estudio

A nivel global

Normalmente para ti, ¿es muy fácil, más bien fácil o más bien difícil o muy difícil concentrarte cuando quieres estudiar?



Base: Total

Un 28% de los escolares manifiesta tener **problemas de concentración** a la hora de estudiar, porcentaje que se incrementa hasta un 34% en opinión de sus padres.

B.9. La concentración en el estudio

Según sexo y edad

Normalmente para ti, ¿es muy fácil, más bien fácil o más bien difícil o muy difícil concentrarte cuando quieres estudiar?

GRADO DE FACILIDAD PARA CONCENTRARSE CUANDO QUIERE ESTUDIAR	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Es muy fácil</i>	14,4	15,5	13,2	12,5	15,8	17,3	18,9	15,6	20,6	14,5
<i>Es mas bien fácil</i>	49,8	48,1	51,5	55,0	46,1	54,5	55,9	53,0	55,2	53,9
<i>Es mas bien difícil</i>	28,3	28,1	28,5	27,4	28,9	21,8	19,9	23,8	18,0	25,1
<i>Es muy difícil</i>	6,0	6,9	5,1	4,1	7,4	5,8	5,1	6,6	5,6	5,9
<i>Ns/Nc</i>	1,5	1,4	1,6	1,0	1,9	0,6	0,2	1,0	0,6	0,6
.SUBT. FACIL	64,2	63,7	64,8	67,5	61,8	71,8	74,9	68,6	75,8	68,4
.SUBT. DIFICIL	34,3	35,0	33,6	31,5	36,3	27,6	25,0	30,4	23,6	31,0

La capacidad de concentración en el estudio parece **decrecer con la edad**: así es problemática para un 24% de los estudiantes de primaria y hasta un 31% entre los estudiantes de secundaria. Según sus padres, ambas cifras se quedan cortas (mencionan un 31% los padres con hijos escolares en primaria y un 36% entre los que tienen hijos en enseñanza secundaria).

B.10. Principales técnicas de estudio utilizadas

A nivel global

Cuando estudias, normalmente cuál es tu sistema habitual:



Base: Total



B.10. Principales técnicas de estudio utilizadas

Según sexo y edad

Cuando estudias, normalmente cuál es tu sistema habitual:

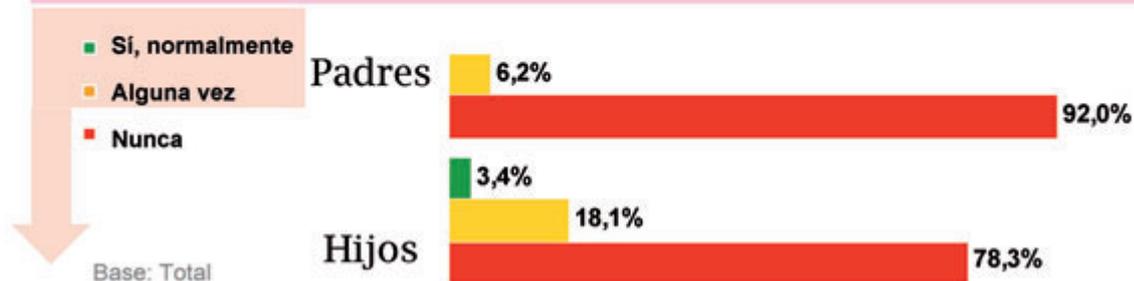
CUAL CREE USTED QUE ES SU SISTEMA HABITUAL	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Trata de entender lo que va leyendo</i>	56,4	58,5	54,2	61,8	52,6	66,6	65,9	67,4	68,8	64,7
<i>Hace notas o resúmenes de lo que ha leído</i>	48,9	41,7	56,4	33,4	59,9	54,5	49,3	60,0	48,5	59,7
<i>Trata de aprender las cosas de memoria</i>	45,6	46,0	45,2	50,7	42,0	55,6	56,5	54,6	63,0	49,3
<i>Además de libro de texto usa otras fuentes</i>	34,2	34,4	34,0	28,8	38,0	37,2	35,5	39,0	34,4	39,6
<i>Además de libro de texto usa ordenador/internet</i>	5,4	5,3	5,5	3,1	7,0	0,8	1,0	0,6	0,2	1,3
<i>Además de libro de texto usa diccionario/encicl.</i>	1,0	1,4	0,6	0,7	1,2	-	-	-	-	-
<i>Consulta con familia</i>	0,6	1,0	0,2	1,2	0,2	0,7	1,2	0,2	1,5	-
<i>Consulta otros libros</i>	0,6	0,4	0,8	0,7	0,5	0,2	0,4	-	-	0,4
<i>Consulta con un profesional</i>	0,4	0,4	0,4	1,0	-	-	-	-	-	-
<i>Otros sistemas o técnicas de estudio</i>	1,5	1,2	1,8	1,0	1,9	-	-	-	-	-
<i>Ns/Nc</i>	0,7	0,8	0,6	0,2	1,0	-	-	-	-	-

Entre los alumnos de primaria, predominan "entender lo que se va leyendo" (69%) y "aprender las cosas de memoria" (63%); entre los alumnos de secundaria, "entender lo que se va leyendo" (65%) y "hacer resúmenes" (60%), con preferencia a "aprender las cosas de memoria" (49%).

B.11. Copiar en los exámenes

A nivel global

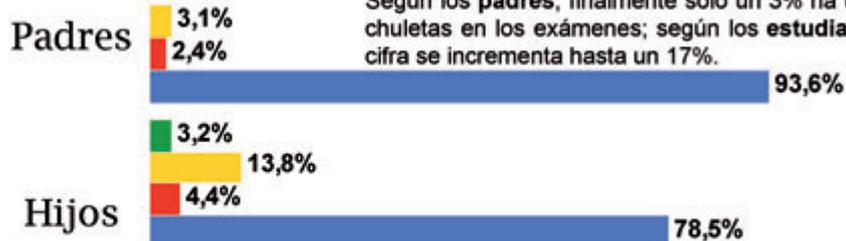
¿Normalmente haces chuletas cuando tienes exámenes?:



Y luego, en el examen, ¿has tenido ocasión de utilizarlas?

- Sí, normalmente
- Alguna vez
- Nunca
- No hace chuletas

Base: Total



Según los **padres**, apenas un 6% de los alumnos prepara alguna vez chuletas cuando tienen exámenes; según los propios **alumnos**, lo hace hasta un 22%.

Según los **padres**, finalmente sólo un 3% ha utilizado las chuletas en los exámenes; según los **estudiantes**, dicha cifra se incrementa hasta un 17%.

B.11. Copiar en los exámenes

Según sexo y edad

¿Normalmente haces chuletas cuando tienes exámenes?:

HACE CHULETAS CUANDO TIENE EXAMENES	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Sí, normalmente</i>	0,2	0,4	-	-	0,3	3,4	2,1	4,7	3,7	3,2
<i>Alguna vez</i>	6,2	6,3	6,1	2,4	8,9	18,1	17,0	19,3	4,5	29,7
<i>Nunca</i>	92,0	91,7	92,3	96,9	88,5	78,3	80,7	75,8	91,3	67,1
<i>Ns/Nc</i>	1,6	1,6	1,6	0,7	2,2	0,2	0,2	0,2	0,4	-

Y luego, en el examen, ¿has tenido ocasión de utilizarlas?

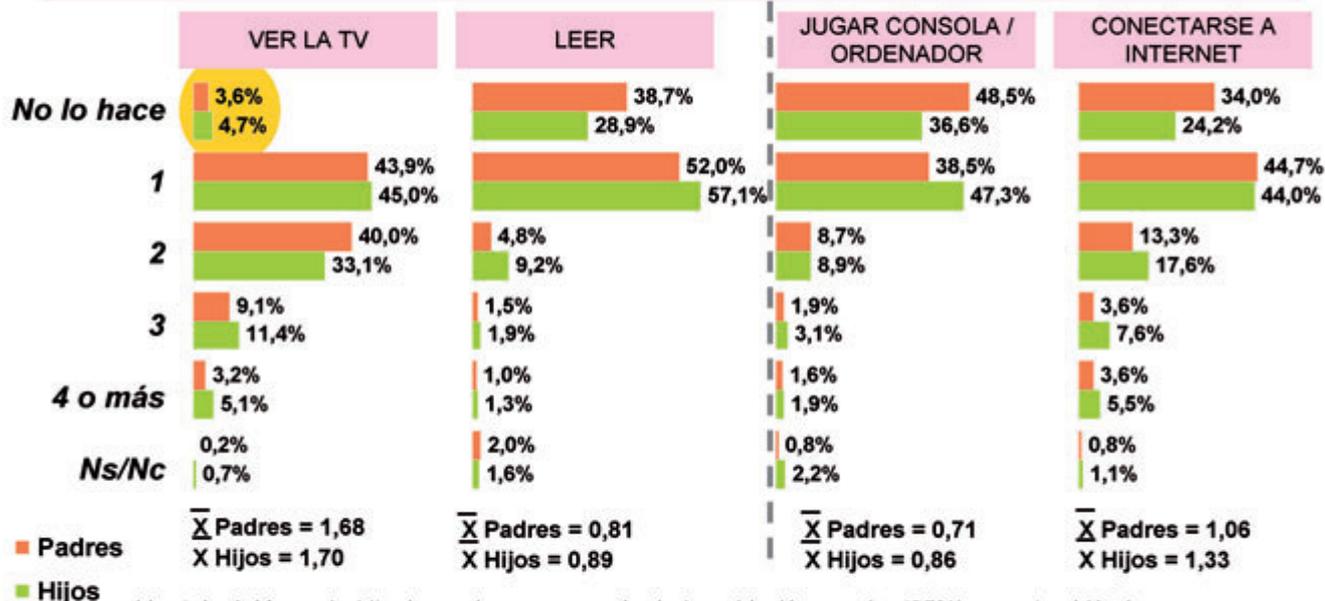
Y LUEGO EN EL EXAMEN, LAS UTILIZA	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Sí, normalmente</i>	0,2	0,4	-	-	0,3	3,2	2,5	3,9	1,3	4,8
<i>Alguna vez</i>	3,1	2,9	3,3	0,7	4,8	13,8	12,7	15,0	3,9	22,3
<i>Nunca</i>	2,4	2,6	2,2	1,2	3,3	4,4	3,7	5,1	3,0	5,6
<i>Ns/Nc</i>	0,7	0,8	0,6	0,5	0,9	0,1	0,2	-	-	0,2
<i>No hace chuletas</i>	93,6	93,3	93,9	97,6	90,8	78,5	80,9	76,0	91,8	67,1

Uno de cada 3 alumnos de secundaria ha preparado chuletas alguna vez para los exámenes (según sus padres, únicamente un 9%); finalmente, las han utilizado un 27% (según sus padres, un 5%). El uso de las chuletas aparece mucho menos relevante en la enseñanza primaria (8%).

B.12. Otras actividades realizadas

A nivel global

Aparte de los estudios, en un día cualquiera, ¿cuántas horas dedicas a ...



Ver televisión es habitual para la gran mayoría de la población escolar (95%), pero también lo es conectarse a Internet (75%), leer (71%) o jugar con la consola/ ordenador (63,4%).

Base: Total



B.12. Otras actividades realizadas

Según sexo y edad

Aparte de los estudios, en un día cualquiera, ¿cuántas horas dedicas a ...

APARTE DE ESTUDIAR, EN UN DÍA CUALQUIERA, CUANTAS HORAS DEDICA A ...	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
VER LA TELEVISIÓN										
<i>No ve la televisión</i>	3,6	3,7	3,5	1,7	5,0	4,7	3,3	6,2	4,8	4,6
1	43,9	40,9	47,0	47,8	41,1	45,0	45,4	44,6	53,5	37,7
2	40,0	41,3	38,7	39,4	40,4	33,1	33,7	32,4	27,7	37,7
3	9,1	10,0	8,1	7,2	10,4	11,4	12,1	10,7	8,2	14,1
4 o más	3,2	3,7	2,6	3,6	2,9	5,1	4,9	5,3	4,5	5,6
<i>Ns/Nc</i>	0,2	0,4	-	0,2	0,2	0,7	0,6	0,8	1,3	0,2
Media	1,68	1,73	1,63	1,71	1,66	1,70	1,73	1,67	1,57	1,81
LEER ALGUN LIBRO O NOVELA										
<i>No lee</i>	38,7	44,8	32,4	30,8	44,3	28,9	31,4	26,3	22,5	34,4
1	52,0	47,5	56,6	62,7	44,3	57,1	56,7	57,5	62,1	52,8
2	4,8	2,9	6,7	3,8	5,5	9,2	7,2	11,3	10,0	8,6
3	1,5	1,2	1,8	0,7	2,1	1,9	1,9	1,8	2,6	1,3
4 o más	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,2	1,4	1,1	1,5
<i>Ns/Nc</i>	2,0	2,6	1,4	1,0	2,7	1,6	1,6	1,6	1,7	1,5
Media	0,81	0,75	0,88	0,88	0,76	0,89	0,85	0,93	0,97	0,81

La lectura es practicada por un 77% de los alumnos de primaria y desciende a un 65% entre los de secundaria (y, según sus padres, un 55%).

B.12. Otras actividades realizadas

Según sexo y edad (2)

Aparte de los estudios, en un día cualquiera, ¿cuántas horas dedicas a ...

APARTE DE ESTUDIAR, EN UN DIA CUALQUIERA, CUANTAS HORAS DEDICA A ...	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
JUGAR A LA CONSOLA/ORDENADOR										
<i>No juega a la consola/ ordenador</i>	48,5	34,8	62,7	42,5	52,7	36,6	23,2	50,7	26,6	45,2
1	38,5	47,2	29,5	43,5	34,9	47,3	55,4	38,8	60,2	36,2
2	8,7	12,0	5,3	9,9	7,9	8,9	11,9	5,7	7,6	10,0
3	1,9	2,4	1,4	1,9	1,9	3,1	5,1	1,0	3,0	3,2
4 o más	1,6	2,8	0,4	1,4	1,7	1,9	2,9	0,8	1,1	2,6
<i>Ns/Nc</i>	0,8	1,0	0,6	0,7	0,9	2,2	1,6	2,9	1,5	2,8
Media	0,71	0,92	0,50	0,77	0,67	0,86	1,10	0,60	0,93	0,80
CONECTARSE A INTERNET										
<i>No se conecta a Internet</i>	34,0	33,8	34,2	51,7	21,4	24,2	25,5	22,8	37,9	12,5
1	44,7	44,6	44,8	40,1	47,9	44,0	45,0	42,9	48,9	39,8
2	13,3	13,8	12,8	4,8	19,3	17,6	16,4	18,9	6,3	27,3
3	3,6	3,1	4,1	0,7	5,7	7,6	6,4	8,8	3,2	11,3
4 o más	3,6	4,1	3,1	1,4	5,1	5,5	4,9	6,2	1,9	8,6
<i>Ns/Nc</i>	0,8	0,6	1,0	1,2	0,5	1,1	1,8	0,4	1,7	0,6
Media	1,06	1,04	1,07	0,64	1,35	1,33	1,25	1,41	0,85	1,73

Dentro de una mayoría de practicantes jugar a la consola/ordenador es más habitual entre los estudiantes de primaria (73%) que de secundaria (55%), entre los chicos (77%) que entre las chicas (49%). En contrapartida, la conexión a Internet es más habitual entre los estudiantes de secundaria (87%) que entre los de primaria (62%), similar entre los chicos (77%) y las chicas (75%).



C. Los Resultados Académicos

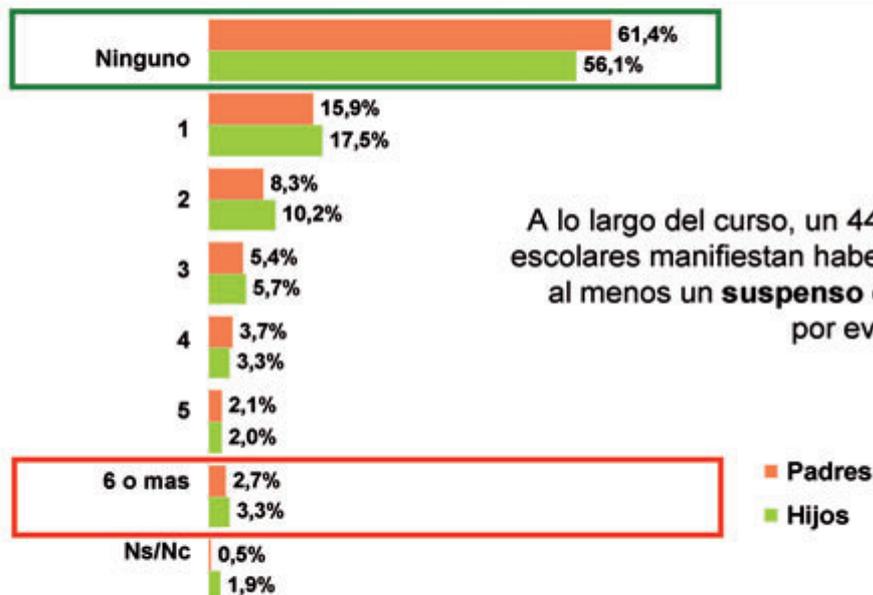
Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



C.1. Calificaciones **Negativas**: Los suspensos

A nivel global

A lo largo de este curso, ¿cuántos suspensos habrás sacado de media en cada evaluación?



Base: Total



C.1. Calificaciones Negativas: Los suspensos

Según sexo y edad

A lo largo de este curso, ¿cuántos suspensos habrás sacado de media en cada evaluación?

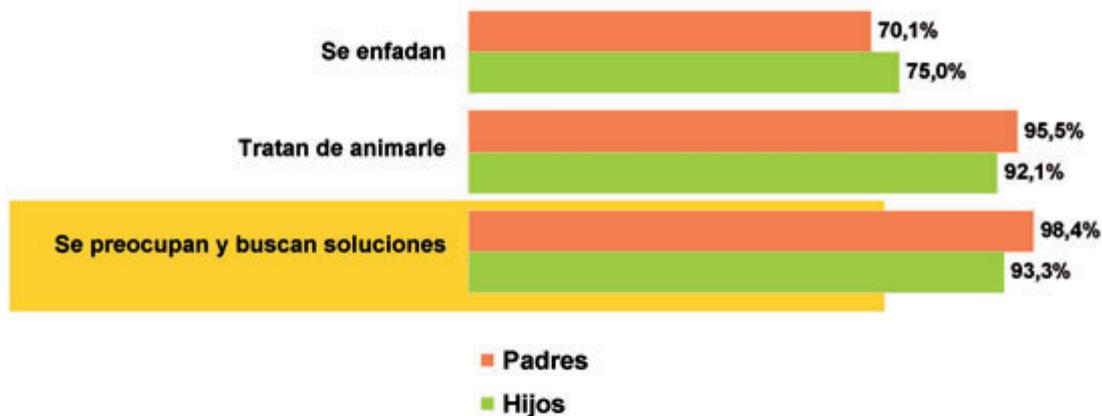
	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Ninguno</i>	61,4	57,8	65,2	79,8	48,3	56,1	54,8	57,5	74,9	40,0
1	15,9	16,5	15,3	11,1	19,3	17,5	17,7	17,2	13,6	20,8
2	8,3	9,2	7,3	5,5	10,3	10,2	9,7	10,7	5,4	14,3
3	5,4	5,7	5,1	1,9	7,9	5,7	7,6	3,7	2,4	8,6
4	3,7	5,1	2,2	0,7	5,8	3,3	2,5	4,1	0,9	5,4
5	2,1	2,0	2,2	0,7	3,1	2,0	1,8	2,3	-	3,7
6 o mas	2,7	2,9	2,4	-	4,6	3,3	4,1	2,5	1,1	5,2
<i>Ns/Nc</i>	0,5	0,8	0,2	0,2	0,7	1,9	1,8	2,1	1,7	2,0
Media total alumnos	0,94	1,04	0,85	0,34	1,37	1,07	1,13	1,01	0,43	1,63
Media algún suspenso	2,47	2,49	2,44	1,72	2,67	2,51	2,55	2,46	1,81	2,75

Un 25% de los alumnos de primaria manifiestan tener habitualmente un suspenso en cada evaluación, con incidencia similar entre chicos y chicas; la cifra de alumnos con suspenso se incrementa hasta un 60% entre los estudiantes de secundaria, más entre los chicos (63%) que entre las chicas (57%).

C.2. Reacciones de los padres ante los suspensos

A nivel global

¿Qué dicen tus padres cuando ven que has tenido algún suspenso?



Base: Tienen algún suspenso

C.2. Reacciones de los padres ante los suspensos

Según sexo y edad

¿Qué dicen tus padres cuando ven que has tenido algún suspenso?

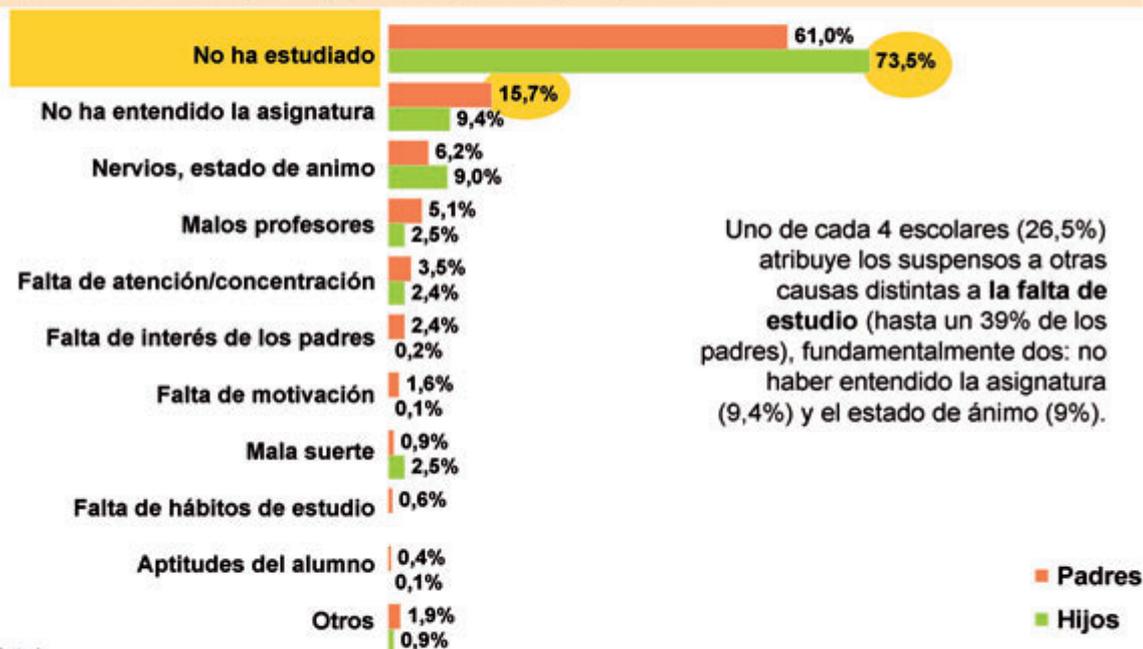
QUE DICEN LOS PADRES CUANDO HA TENIDO ALGUN SUSPENSO Base: tiene algún suspenso	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Se enfadan</i>	70,1	69,7	70,6	63,9	71,8	75,0	83,0	65,0	70,4	76,6
<i>Tratan de animarle</i>	95,5	95,7	95,3	98,8	94,6	92,1	96,0	87,8	92,6	92,0
<i>Se preocupan y buscan soluciones</i>	98,4	99,5	97,1	98,8	98,3	93,3	94,2	92,4	88,0	95,2

En líneas generales, existe consenso casi absoluto (+90%) en atribuir/se a los padres una reacción de ánimo hacia los escolares y de preocupación cuando se registran suspensos; las reacciones de "enfado" se asumen por un 70% de los padres (75% en versión de los alumnos). Curiosamente, entre los escolares se declara una menor existencia de enfados en caso de suspensos cuando se trata de una chica (65%) que cuando el que lo obtiene es un chico (83%).

C.3. Las causas atribuidas a los suspensos

A nivel global

En general, cuando un chico suspende, ¿cuál crees que es el principal motivo?



Uno de cada 4 escolares (26,5%) atribuye los suspensos a otras causas distintas a **la falta de estudio** (hasta un 39% de los padres), fundamentalmente dos: no haber entendido la asignatura (9,4%) y el estado de ánimo (9%).

Base: Total



C.3. Las causas atribuidas a los suspensos

Según sexo y edad

En general, cuando un chico suspende, ¿cuál crees que es el principal motivo?

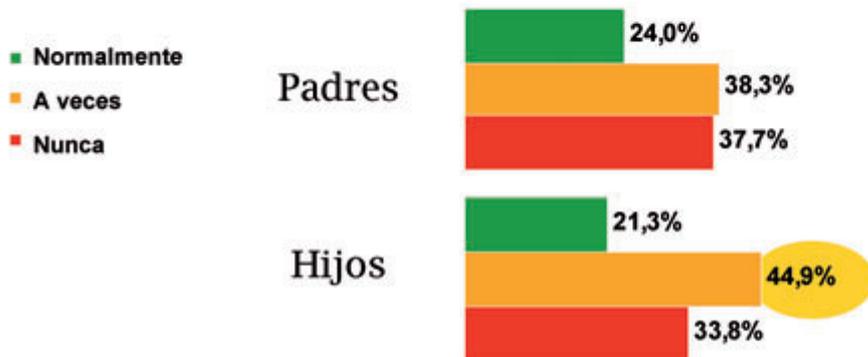
EN GENERAL, CUANDO UN CHICO SUSPENDE, CUAL ES EL PRINCIPAL MOTIVO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
No ha estudiado	61,0	63,1	58,9	58,4	62,8	73,5	71,2	76,0	72,9	74,0
No ha entendido la asignatura	15,7	13,2	18,3	17,1	14,7	9,4	10,1	8,6	8,2	10,4
Nervios, estado de ánimo	6,2	5,9	6,5	7,5	5,3	9,0	8,8	9,2	11,3	7,1
Malos profesores	5,1	5,5	4,7	5,8	4,6	2,5	2,3	2,7	0,9	3,9
Falta de atención/concentración	3,5	4,7	2,2	2,6	4,1	2,4	2,9	1,8	2,6	2,2
Falta de interés de los padres	2,4	2,0	2,9	4,1	1,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Falta de motivación	1,6	2,0	1,2	0,7	2,2	0,1	-	0,2	0,2	-
Mala suerte	0,9	1,0	0,8	0,7	1,0	2,5	3,5	1,4	3,7	1,5
Falta de hábitos de estudio	0,6	0,4	0,8	0,7	0,5	-	-	-	-	-
Aptitudes del alumno	0,4	0,4	0,4	0,7	0,2	0,1	0,2	-	0,2	-
Otros	1,9	1,4	2,4	1,7	2,1	0,9	1,2	0,6	0,2	1,5
Ns/Nc	3,6	3,1	4,1	3,4	3,8	0,3	0,2	0,4	0,6	-

Al margen de la falta de estudio, **no haber entendido la asignatura** es la principal causa de suspender para los alumnos de secundaria (10,4%), los nervios, el **estado de ánimo** para los alumnos de primaria (11%); en opinión de los **padres**, es la falta de entendimiento de la asignatura la principal razón, tanto en primaria (17,1%) como en secundaria (14,7%).

C.4. Los incentivos para las buenas notas

A nivel global

Tus padres te dan algún premio o recompensa si sacas buenas notas en las evaluaciones?



Base: Total

Uno de cada cinco escolares (21,5%) manifiesta recibir algún tipo de **recompensa** por parte de sus padres cuando obtiene buenas notas en las evaluaciones, cifra que se incrementa hasta un 66% si añadimos los que son premiados por ello en alguna ocasión (o, lo que es lo mismo, uno de cada tres estudiantes nunca recibe incentivo alguno si saca buenas notas).

C.4. Los incentivos para las buenas notas

Según sexo y edad

Tus padres te dan algún premio o recompensa si sacas buenas notas en las evaluaciones?

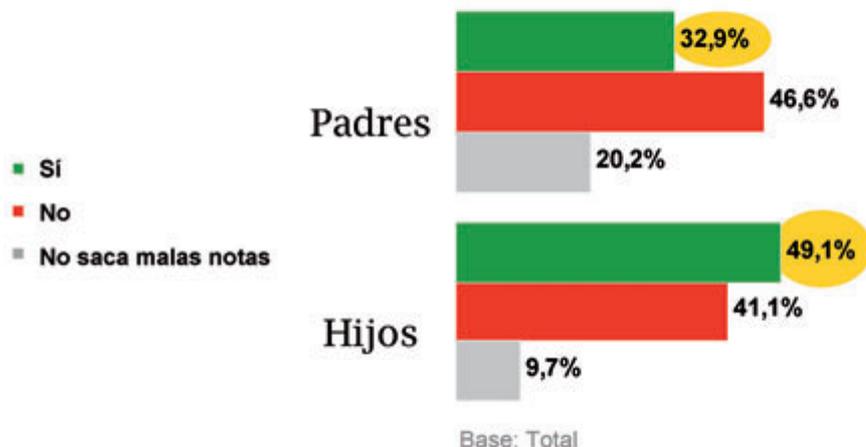
LE DAN ALGUN PREMIO O RECOMPENSA SI SACA BUENAS NOTAS EN LAS EVALUACIONES	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
	<i>Normalmente</i>	24,0	22,4	25,7	25,2	23,1	21,3	19,3	23,4	22,3
<i>A veces</i>	38,3	39,5	37,1	39,9	37,2	44,9	46,2	43,5	45,7	44,2
<i>Nunca</i>	37,7	38,1	37,3	34,9	39,7	33,8	34,5	33,1	32,0	35,3

No existen diferencias significativas, en cuanto a la percepción de **recompensas por buenas notas**, entre chicos o chicas, estudiantes de primaria o secundaria: Se mantiene aproximadamente en 1/3 indicando que sus padres no les dan premio alguno si sacan buenas notas, lo que es corroborado (e incluso aumentado) en la versión obtenida directamente de sus mayores.

C.5. Las sanciones en caso de malas notas

A nivel global

Y, por el contrario, ¿te castigan en el caso de que suspendas ó saques malas notas?



Uno de cada dos estudiantes (49,1%) es **castigado por sus padres** en el caso de obtener malas notas; curiosamente, sólo uno de cada tres padres (33%) manifiesta adoptar actitudes sancionadoras en estos casos.

C.5. Las sanciones en caso de malas notas

Según sexo y edad

Y, por el contrario, ¿te castigan en el caso de que suspendas ó saques malas notas?

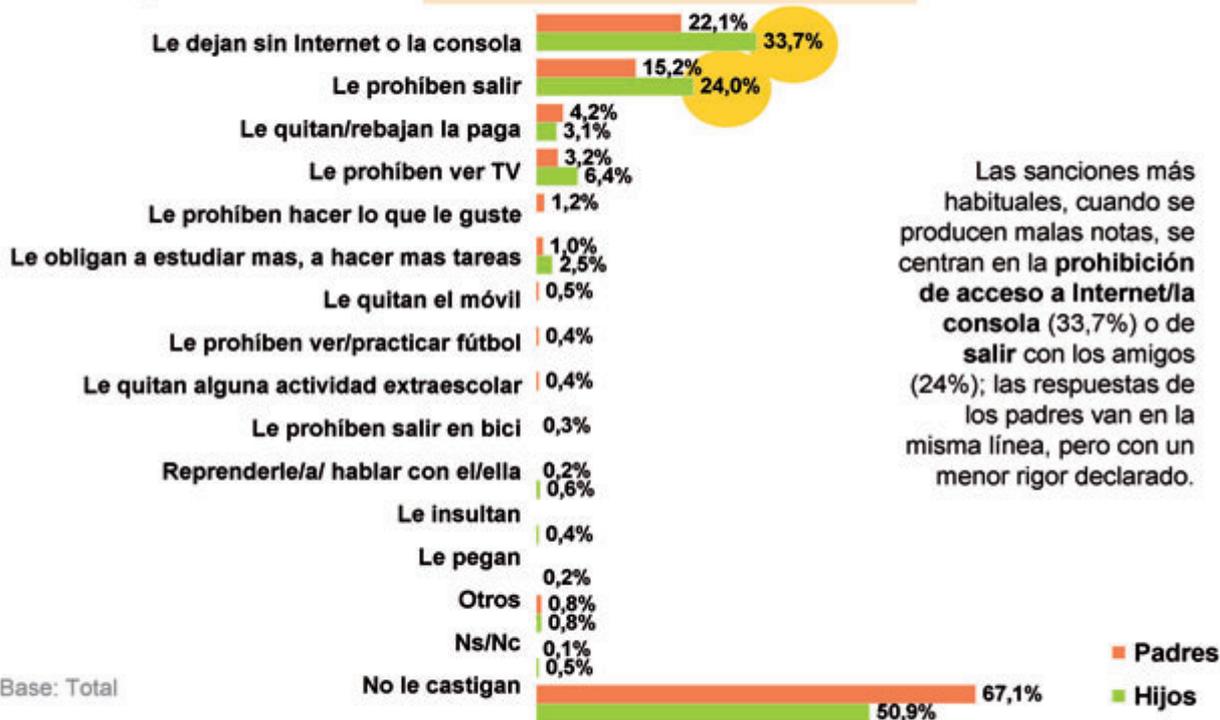
LE CASTIGAN EN EL CASO DE QUE SUSPENDA O SAQUE MALAS NOTAS	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Si	32,9	36,0	29,7	28,6	36,0	49,1	55,8	42,1	41,8	55,4
No	46,6	43,6	49,7	44,2	48,3	41,1	35,9	46,6	45,2	37,5
Ns/Nc	0,3	0,2	0,4	0,2	0,3	0,1	0,2	-	-	0,2
No saca malas notas	20,2	20,2	20,2	26,9	15,4	9,7	8,2	11,3	13,0	6,9

La existencia de castigo/sanciones aparece más entre los alumnos de secundaria (55%) que de primaria (42%), entre los chicos (56%) más que en las chicas (42%); existe, en todos los segmentos, una menor asunción por parte de los padres de esta labor punitiva.

C.6. Tipos de sanciones aplicadas

A nivel global

¿De qué forma te castigan?



Las sanciones más habituales, cuando se producen malas notas, se centran en la **prohibición de acceso a Internet/la consola (33,7%)** o de **salir con los amigos (24%)**; las respuestas de los padres van en la misma línea, pero con un menor rigor declarado.

Base: Total



C.6. Tipos de sanciones aplicadas

Según sexo y edad

¿De qué forma te castigan?

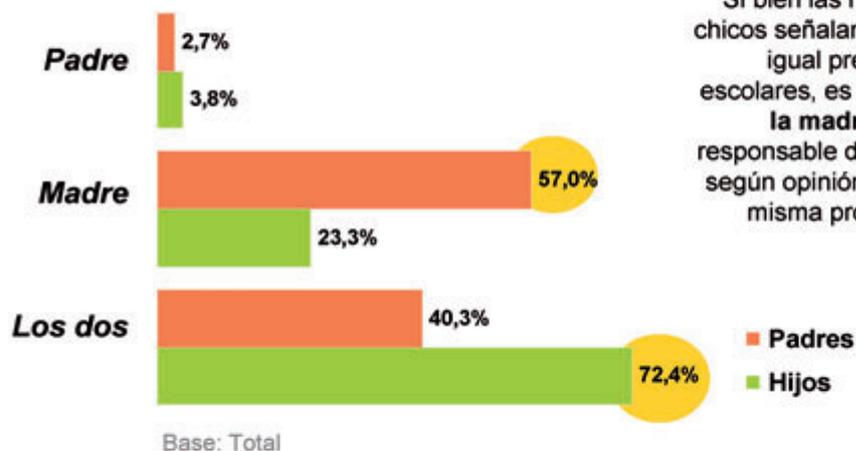
DE QUE FORMA TE CASTIGAN	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Le dejan sin internet o la consola</i>	22,1	26,3	17,7	20,0	23,6	33,7	40,5	26,5	30,5	36,4
<i>Le prohíben salir</i>	15,2	15,1	15,3	7,7	20,5	24,0	24,6	23,4	15,2	31,6
<i>Le quitan/rebajan la paga</i>	4,2	5,3	3,1	1,7	6,0	3,1	3,9	2,3	2,2	3,9
<i>Le prohíben ver TV</i>	3,2	3,3	3,1	4,6	2,2	6,4	7,0	5,7	8,4	4,6
<i>Le prohíben hacer lo que le guste</i>	1,2	1,0	1,4	1,4	1,0	-	-	-	-	-
<i>Le obligan a estudiar mas, a hacer mas tareas</i>	1,0	0,8	1,2	0,7	1,2	2,5	3,1	1,8	1,7	3,2
<i>Le quitan el movil</i>	0,5	0,6	0,4	-	0,9	-	-	-	-	-
<i>Le prohíben ver/practicar futbol</i>	0,4	0,8	-	0,5	0,3	-	-	-	-	-
<i>Le quitan alguna actividad extraescolar</i>	0,4	0,6	0,2	0,7	0,2	-	-	-	-	-
<i>Le prohíben salir en bici</i>	0,3	0,6	-	0,5	0,2	-	-	-	-	-
<i>Reprenderle/a/ hablar con el/ella</i>	0,2	-	0,4	0,2	0,2	0,6	0,2	1,0	0,6	0,6
<i>Le insultan</i>	-	-	-	-	-	0,4	0,2	0,6	0,4	0,4
<i>Le pegan</i>	-	-	-	-	-	0,2	0,2	0,2	0,4	-
<i>Otros</i>	0,8	0,8	0,8	1,0	0,7	0,8	0,6	1,0	1,3	0,4
<i>Ns/Nc</i>	0,1	-	0,2	-	0,2	0,5	0,6	0,4	0,4	0,6
No le castigan	67,1	64,0	70,3	71,4	64,0	50,9	44,2	57,9	58,2	44,6

Entre los alumnos de primaria, la sanción más habitual en el caso de malas notas es la prohibición de acceso a Internet o la consola, más a los chicos (40%) que a las chicas (20%). Entre los alumnos de secundaria, también predomina como sanción la retirada de Internet o de la consola, más entre los chicos (41%) que entre las chicas (32%), si bien la prohibición de salir con los amigos adquiere una importancia similar, en este caso más aplicada a las chicas (38%) que a los chicos (32%).

C.7. La implicación de los padres en el proceso escolar

A nivel global

¿Quién se preocupa más de cómo vas en el cole: tu padre, tu madre, los dos, ninguno?



Si bien las respuestas dominantes de los chicos señalan **a ambos** (padre/madre) por igual preocupados por sus progresos escolares, es importante destacar como es **la madre** la apuntada como principal responsable del seguimiento escolar (57%) según opinión de los propios padres (en la misma proporción, tanto si responde el padre como la madre).

C.7. La implicación de los padres en el proceso escolar

Según sexo y edad

¿Quién se preocupa más de cómo vas en el cole: tu padre, tu madre, los dos, ninguno?

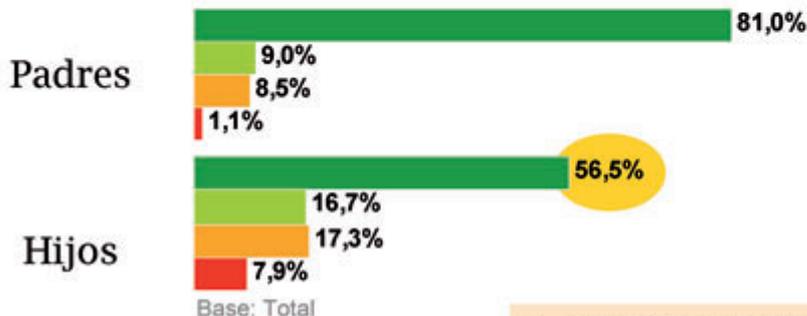
QUIEN SE PREOCUPA MAS DE COMO VA EN EL COLE	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
Base: total	1000	509	491	416	584	1000	513	487	462	538
Padre	2,7	2,6	2,9	2,6	2,7	3,8	4,7	2,9	4,5	3,2
Madre	40,3	39,9	40,7	38,7	41,4	23,3	21,8	24,8	19,5	26,6
Los dos	57,0	57,6	56,4	58,7	55,8	72,4	73,3	71,5	75,3	69,9
Ninguno	-	-	-	-	-	0,5	0,2	0,8	0,6	0,4

Más del 70% de los chicos en edad escolar señalan por igual a **sus padres** (padre/madre) como implicados por igual en la preocupación por su vida escolar; sin embargo, las respuestas de los padres reducen dicha implicación común hasta un 57% aflorando significativamente la figura de la **madre** (40%) como principal partícipe en los procesos escolares de sus hijos.

C.8. La comunicación entre padres e hijos sobre los estudios

A nivel global

¿Con qué frecuencia hablas con ... de tus estudios?

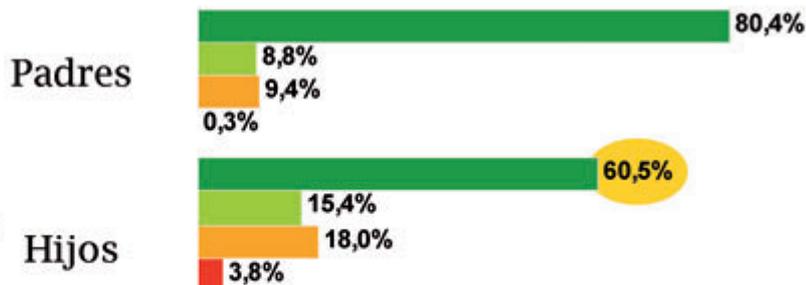


Uno de cada cuatro chicos en edad escolar (25,2%) **hablan con sus padres de sus estudios** "de vez en cuando" (sólo un 9,6% de los padres reconocen este nivel de dedicación ocasional); si nos referimos a "lo que hacen en el cole", el nivel de frecuencia ocasional es algo menor (22%).

- Todos / casi todos los días
- Algunas veces por semana
- De vez en cuando
- Sólo cuando me dan las notas

Base: Total

¿...Y de lo que haces en el cole?



C.8. La comunicación entre padres e hijos sobre los estudios

Según sexo y edad

¿Con qué frecuencia hablas con ... de tus estudios?

CON QUE FRECUENCIA HABLA CON PADRE/MADRE/LOS DOS SOBRE SUS ESTUDIOS	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Todos/casi todos los días</i>	81,0	78,8	83,3	83,7	79,1	56,5	54,8	58,3	49,1	62,8
<i>Algunas veces por semana</i>	9,0	9,2	8,8	7,7	9,9	16,7	18,9	14,4	17,1	16,4
<i>De vez en cuando</i>	8,5	9,8	7,1	7,2	9,4	17,3	17,5	17,0	21,4	13,8
<i>Solo cuando me dan las notas</i>	1,1	1,4	0,8	1,4	0,9	7,9	7,6	8,2	10,2	5,9
<i>Ns/Nc</i>	0,4	0,8	-	-	0,7	1,1	1,0	1,2	1,5	0,7
<i>Con ninguno</i>	-	-	-	-	-	0,5	0,2	0,8	0,6	0,4

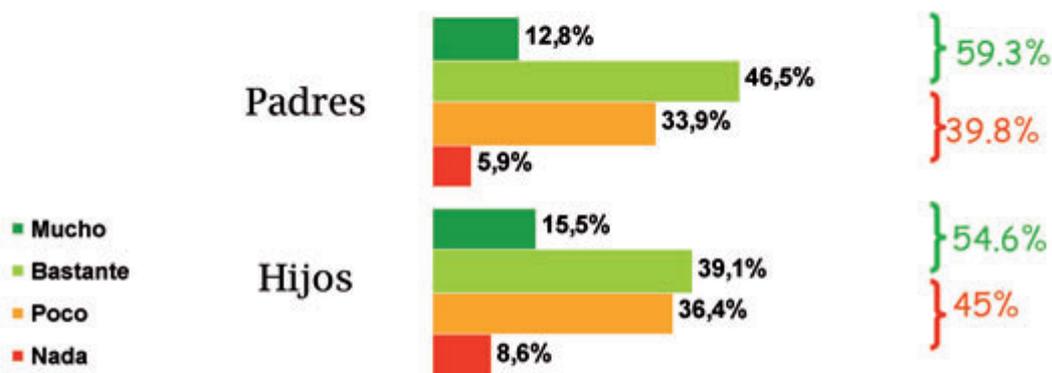
¿...Y de lo que haces en el cole?

CON QUE FRECUENCIA SOBRE LO QUE HACE EN EL COLE	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Todos/casi todos los días</i>	80,4	76,8	84,1	88,2	74,8	60,5	57,1	64,1	62,1	59,1
<i>Algunas veces por semana</i>	8,8	10,0	7,5	4,6	11,8	15,4	16,6	14,2	15,8	15,1
<i>De vez en cuando</i>	9,4	11,2	7,5	6,5	11,5	18,0	19,7	16,2	15,6	20,1
<i>Solo cuando me dan las notas</i>	0,3	0,4	0,2	-	0,5	3,8	4,5	3,1	4,1	3,5
<i>Ns/Nc</i>	1,1	1,6	0,6	0,7	1,4	1,8	1,9	1,6	1,7	1,9
<i>Con ninguno</i>	-	-	-	-	-	0,5	0,2	0,8	0,6	0,4

C.9. Las actitudes hacia el estudio

A nivel global

En general, ¿dirías que te gusta estudiar?



Base: Total

A un 45% de los chicos en edad escolar les gusta poco (36,4%) o nada estudiar es algo menor la proporción de padres (40%) que identifica dicha actitud negativa hacia el estudio por parte de sus hijos.

C.9. Las actitudes hacia el estudio

Según sexo y edad

En general, ¿dirías que te gusta estudiar?

EN GENERAL, DIRÍA QUE LE GUSTA ESTUDIAR	RESPUESTAS DE LOS PADRES					RESPUESTAS DE LOS HIJOS				
	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria	TOTAL	Chicos	Chicas	Primaria	Secundaria
<i>Mucho</i>	12,8	12,2	13,4	14,2	11,8	15,5	15,4	15,6	26,2	6,3
<i>Bastante</i>	46,5	40,9	52,3	53,8	41,3	39,1	37,4	40,9	43,9	34,9
<i>Poco</i>	33,9	38,5	29,1	28,6	37,7	36,4	38,4	34,3	26,0	45,4
<i>Nada</i>	5,9	7,7	4,1	2,6	8,2	8,6	8,8	8,4	3,5	13,0
<i>No consta</i>	0,9	0,8	1,0	0,7	1,0	0,4	-	0,8	0,4	0,4
SUBT. Mucho + Bastante	59,3	53,0	65,8	68,0	53,1	54,6	52,8	56,5	70,1	41,3
SUBT. Poco + Nada	39,8	46,2	33,2	31,3	45,9	45,0	47,2	42,7	29,4	58,4

La actitud negativa hacia el estudio es progresiva a medida que se avanza en el ciclo escolar: así, un 29,5% de los estudiantes de primaria dice que les gusta poco (26%) o nada (3,5%) estudiar, cifra que se duplica entre los estudiantes de secundaria (58,4%) que manifiesta que les gusta poco (45,4%) o nada (10%) estudiar.



D. El fracaso escolar

Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles



D. El fracaso escolar

- A lo largo de los tres capítulos anteriores hemos analizado las actitudes y valoraciones de padres e hijos frente a los centros educativos, los hábitos de estudio de los escolares y los resultados obtenidos.
- Vamos a centrarnos ahora exclusivamente en analizar aquellos casos que podríamos denominar como de **“fracaso escolar”**, entendiendo en este caso como tal **la existencia de suspensos**, a nivel de alguno entre los estudiantes de primaria (23,7%) y dos o más entre los de secundaria (38%)
- Presentamos sus resultados en comparación con aquellos otros estudiantes que no han tenido suspensos, buscando dónde y cómo se producen diferencias significativas entre unos y otros.

D.1. Valoración del centro educativo

¿EN QUÉ MEDIDA TE GUSTA TU COLEGIO?	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
<i>Mucho/ bastante</i>	94,2	86,5	90,0	72,5
<i>Poco/ nada</i>	5,8	13,5	10,0	27,5

Existe un mayor rechazo relativo del Centro Educativo por parte de los estudiantes con suspensos, pero una amplia mayoría mantiene una valoración positiva acerca del mismo.

Los escolares que han tenido algún suspenso son también los que afirman ir al colegio más a disgusto: más de la mitad de los que van a disgusto (60%) han suspendido alguna asignatura.

D.2. Nivel de comprensión de las enseñanzas impartidas

¿Entiendes normalmente lo que explican los profesores en las clases o hay veces que no?

ENTIENDE NORMALMENTE LO QUE EXPLICAN LOS PROFESORES EN LAS CLASES	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
<i>Normalmente si</i>	76,3	55,6	87,4	49,5
<i>A veces no (*)</i>	23,7	44,4	12,6	50,5
EN GENERAL, CON QUE FRECUENCIA CREE QUE LE PASA				
<i>*Algunas veces</i>	21,1	26,9	8,4	25,5
<i>*Bastantes veces</i>	2,6	17,6	4,2	25,0

Uno de cada cuatro estudiantes de secundaria con suspensos tiene problemas frecuentes para entender lo que se explica en clase (uno de cada seis en enseñanza primaria); las cifras se duplican si recogemos además aquellos que tienen problemas ocasionales de comprensión.

En términos generales, cabe señalar que los estudiantes que menos suspenden son quienes más preguntan al profesor en caso de dudas, tanto en primaria como en secundaria.

D.3. El número de horas dedicadas al estudio

Recogemos la media de horas indicadas por unos y otros, distinguiendo en época de exámenes y a lo largo del curso:

NÚMERO DE HORAS QUE ESTUDIAN EN CASA (MEDIA)	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
EN EXAMENES				
Laborables	1,52	1,71	2,61	2,32
Festivos	1,79	2,07	3,64	2,90
A LO LARGO DEL CURSO				
Laborables	1,08	1,26	1,53	1,28
Festivos	1,08	1,23	1,73	1,16

Los estudiantes de primaria que suspenden, estudian un 15% más de tiempo que los que aprueban; sin embargo, la situación se invierte en la enseñanza secundaria. Entre los alumnos de secundaria que suspenden es de 1,3 horas diarias a lo largo del curso (la misma que en primaria), mientras que los que aprueban incrementan dicha media hasta 1,5 horas diarias (media hora más que en primaria).

Los estudiantes de secundaria que aprueban, estudian significativamente más los fines de semana que quienes no aprueban.

D.4. La ayuda en los estudios

TIENES ALGUNA AYUDA A LA HORA DE ESTUDIAR Y HACER LOS DEBERES	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	Con suspensos
<i>No, nunca</i>	15,3	4,6	37,2	19,5
<i>Habitualmente</i>	21,7	25,0	12,6	30,0
<i>Ocasionalmente</i>	63,0	70,4	50,2	50,5
TOTAL RECIBE AYUDA	84,7	95,4	62,8	80,5
POR PARTE DE QUIEN				
<i>Profesor particular</i>	3,8	12,0	11,6	32,0
<i>Padre/madre</i>	79,8	83,3	45,1	45,5
ESTUDIOS DEL PADRE				
<i>Primarios</i>	21,0	30,5	20,7	52,3
<i>Secundarios</i>	45,3	47,5	47,8	34,1
<i>Universitarios / Superiores</i>	33,7	22,0	31,5	13,6

Los estudiantes de secundaria con problemas reciben, en su mayoría, ayuda por parte de profesores particulares o de sus padres; sin embargo, en un 52% de ellos su padre **únicamente tiene estudios primarios**.

D.5. El clima de estudio

MIENTRAS ESTUDIA O HACE LOS DEBERES:	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
<i>Está conectado a Internet</i>	19,9	20,4	27,4	34,5
<i>Con la televisión puesta</i>	18,8	29,6	13,0	25,0
<i>Escucha música</i>	23,7	23,1	44,7	48,0
<i>Hay gente hablando</i>	50,3	66,7	38,6	44,5

¿LE RESULTA FACIL CONCENTRARSE?				
<i>FÁCIL</i>	80,1	62,0	83,3	49,5
<i>DIFÍCIL</i>	19,4	37,0	16,3	50,5

Uno de cada dos suspensos en secundaria tiene **problemas para concentrarse** cuando estudia; sin embargo son minorías significativas las que escuchan música (48%), tienen cerca gente hablando (45%) o están conectados a Internet (34%) mientras tratan de hacer los deberes o estudiar.

D.6. Las otras actividades

Aparte de los estudios, en un día cualquiera, ¿cuántas horas dedicas a ...

HORAS DEDICADAS (MEDIA)	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
<i>Ver televisión</i>	1,49	1,85	1,67	1,94
<i>Conectarse a Internet</i>	0,80	1,02	1,59	1,95
<i>Leer libros/ novelas</i>	1,00	0,89	0,92	0,70
<i>Consola/ ordenador</i>	0,92	0,93	0,77	0,82

Existe mayor presencia de la televisión e Internet entre los que suspenden que entre los que aprueban; por el contrario, la lectura de libros/ novelas se da relativamente más entre los aprobados que en los suspensos.

Especialmente significativa es la diferencia que existe entre las horas que los estudiantes de secundaria que suspenden dos o más asignaturas pasan conectados a Internet, mucho más tiempo que aquellos que no lo hacen.

D.7. La comunicación con los padres

CON QUÉ FRECUENCIA HABLAS CON TUS PADRES SOBRE...	Estudiantes de primaria		Estudiantes de	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	Con suspensos
TUS ESTUDIOS				
<i>Semanalmente</i>	67,4	62,1	86,5	69,0
<i>Con menor frecuencia</i>	30,7	36,1	13,0	29,5
LO QUE HACES EN EL COLE				
<i>Semanalmente</i>	80,0	73,2	81,3	63,9
<i>Con menor frecuencia</i>	18,0	26,0	16,8	33,7

Existe menos comunicación con los padres entre los alumnos que suspenden que entre los que aprueban, especialmente en enseñanza secundaria.

D.8. La actitud ante los estudios

DIRIAS QUE TE GUSTA ESTUDIAR?	Estudiantes de primaria		Estudiantes de secundaria	
	Sin suspensos	Con suspensos	Sin suspensos	2 o más suspensos
<i>Mucho/ bastante</i>	76,9	50,0	54,9	24,0
<i>Poco/ nada</i>	22,5	50,0	44,7	75,5

Existe una actitud más positiva hacia el estudio entre los que aprueban que entre los que suspenden, pero también un 45% de los que aprueban en secundaria tienen una actitud negativa hacia el estudio (mientras, por el contrario, un 24% de los que suspenden tienen una actitud positiva frente al estudio).



Síntesis y conclusiones finales

Investigación Sociológica sobre los Hábitos de Estudio de los Escolares Españoles

Síntesis y conclusiones finales

En síntesis estos son los datos más relevantes obtenidos a través del Estudio:

A. Hábitos y actitudes hacia el estudio

- A un 8% de los alumnos de primaria y a un 18% de los alumnos de secundaria **no les gusta el colegio**; en estos casos, un 50% de sus padres no es consciente de dicha situación negativa.
- Consecuentemente, un 4% de los alumnos de primaria y un 14% de secundaria **van a disgusto a clase** (sólo un 6% de los padres de escolares de secundaria reconocen dicha actitud negativa).
- Los **aspectos mejor valorados** en los Centros Educativos, por parte de sus alumnos, son el equipo docente (26%), sus instalaciones/recursos (23%) y el trato dispensado (25%); los **aspectos peor valorados**, los servicios extraescolares, comedores/ruta (24%).
- Un 29% de los alumnos **no entienden a veces** (un 10% habitualmente) lo que explican los profesores en clase; ello ocurre especialmente en las **asignaturas de Ciencias y Matemáticas** (un 19% en enseñanza primaria y hasta un 25% entre los alumnos de secundaria).

Síntesis y conclusiones finales

- De esta **falta de comprensión**, la mitad de los padres con hijos en ciclo de secundaria lo atribuye a **despistes de los alumnos**, pero un 25% echa la culpa a los profesores y otro 25% lo reparte por igual entre unos (alumnos) y otros (profesores).
- Cuando **llegan los exámenes**, los alumnos declaran estudiar una media de 1 ½ hora en primaria y 2 ½ horas en secundaria, en días laborables; sus padres creen que estudian algo más (casi 2 horas en primaria y 2 ¾ horas en secundaria) de lo que dicen sus propios hijos.
- Durante el **resto del curso**, la media de horas de estudio es bastante inferior, **algo más de una hora (1,11)** entre los alumnos de primaria y **algo menos de hora y media (1,4)** entre los de secundaria.
- Un 20% de los chicos en edad escolar **tienen habitualmente ayuda** a la hora de estudiar, un 51% recibe esta ayuda de forma ocasional; en contrapartida, hasta un **21% de los alumnos no tienen ningún tipo de ayuda** en sus estudios, más en el ciclo de secundaria (29%) que en Primaria (13%).

Síntesis y conclusiones finales

- Uno de cada siete alumnos (14,4%) recibe la ayuda de un **profesor particular** (un 22% de los alumnos de secundaria); complementariamente, una amplia mayoría de alumnos de primaria (81%) **reciben la ayuda de sus padres**, cifra que desciende hasta el 45% entre los estudiantes de secundaria.
- La **habitación propia** es el lugar habitual de la casa a la hora de ponerse a estudiar (73%); pero, entre los alumnos de primaria, aparecen también menciones significativas al **salón/cuarto de estar** (20%), o incluso a la cocina (10%).
- **Otras actividades** conviven ocasionalmente – en versión de los propios alumnos – a la hora de estudiar: la presencia de **otras personas hablando cerca** (47%), escuchar **música** (36%), conectarse a **Internet** (25%) o tener la **televisión puesta** (25%).
- Para un 28% de los escolares **no es fácil concentrarse a la hora de estudiar**, problema que parece agravarse con la edad, algo menos en primaria (24%) y hasta casi 1/3 de los alumnos en secundaria (31%). Según sus padres, dichos porcentajes se incrementan al menos con otros cinco puntos.

Síntesis y conclusiones finales

- Un 22% de alumnos dice haber **hecho alguna vez chuletas** pensando en los exámenes (un 4% de forma habitual), **mucho más en secundaria** (33%) que en primaria (9%); luego, en los exámenes uno de cada seis (17%) dice haberlas utilizado alguna vez. Paradójicamente, **los padres parecen desconocer en su mayoría** la existencia de estas prácticas entre sus hijos: apenas un 7% creen que sus hijos han hecho chuletas alguna vez y únicamente un 3% opina que las han llegado a utilizar en un examen.
- Veíamos anteriormente que el tiempo dedicado al estudio, a lo largo del curso es de 1¼ horas diarias, más en secundaria (1,4) que en primaria (1,1): otras actividades conllevan algo más de tiempo, como por ejemplo **conectarse a Internet** (0,85 horas diarias entre los alumnos de primaria y 1,73 horas entre los de secundaria) o ver la **televisión** (1,57 horas y 1,81 horas, respectivamente), ambas más significativas que jugar con la **consola/ordenador** (0,9 horas y 0,8 horas de media diaria) o que el **tiempo dedicado a la lectura** (una hora entre los alumnos de primaria, ¾ de hora entre los de secundaria).

Síntesis y conclusiones finales

B. El Fracaso Escolar:

Destacamos las diferencias más significativas entre los escolares que aprueban y suspenden asignaturas, dentro de los ciclos de Enseñanza Primaria y Secundaria.

- Un 50% de los estudiantes de secundaria que suspenden dos o más asignaturas **tienen problemas para entender las explicaciones de los profesores en clase** (un 25% de forma habitual); entre los alumnos de primaria con algún suspenso, el 44% no entiende las explicaciones en clase (un 18% habitualmente).
- El **tiempo declarado** como dedicado a estudio **no aporta diferencias sensibles** entre aprobados y suspensos: así, en primaria manifiestan estudiar algo más (15%) los que suspenden que los que aprueban, entre los alumnos de secundaria algo más (12%) los que aprueban que aquellos con dos o más suspensos.
- Más de la mitad (52,1%) de los **alumnos de secundaria** con suspensos corresponden a familias cuyo padre **no ha pasado de los estudios primarios** (apenas un 20% de los estudiantes que aprueban se encontraban en una situación similar).



Síntesis y conclusiones finales

- Uno de cada dos suspensos en secundaria (49,5%) tiene **problemas de concentración a la hora de estudiar**; a pesar de ello, mientras estudian hay porcentajes significativos que escuchan música (40%), están conectados a Internet (34,5%) o con la televisión puesta (25%).
- Los estudiantes de secundaria que suspenden dedican una media de 2 horas diarias a **conectarse a Internet** (1 hora y media los que aprueban), casi otras tantas a ver televisión (20 minutos más que los que aprueban); por el contrario, dedican menos tiempo a la **lectura** (una media de 40 minutos, ¼ hora menos que los que aprueban).
- Un 40% de los estudiantes de secundaria que suspenden **no hablan habitualmente con sus padres** de los que hacen en el Centro Escolar (un 15% entre los que aprueban).
- Y, finalmente, a un **75% de los estudiantes de enseñanza secundaria con suspensos no les gusta estudiar** (aunque también se da la misma circunstancia en un 45% de los que aprueban).