

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN**  
**ESCOLAR**



**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL ABANDONO**  
**ESCOLAR TEMPRANO E INFLUJO DE**  
**VARIABLES PERSONALES Y SOCIO-**  
**CULTURALES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE**  
**MELILLA**

**MARIA DEL MAR ESTRADA DE MADARIAGA**

**Director: Dr. Juan Manuel Trujillo Torres**

**Granada, 2017**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: María del Mar Estrada de Madariaga  
ISBN: 978-84-9163-227-6  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/46812>

A Javier, al que llevo unida desde los 15 años, por haberme apoyado en todo momento, por su ejemplo de perseverancia y por haber soportado mis malos momentos siempre con sonrisas y palabras de aliento.

A mis hijos, Javi y Borja, por completar mi vida y por hacerme sentir orgullosa de ellos. Siempre me han animado a seguir hacia adelante. A sus mujeres, Lupe y María, por hacerles tan felices y darles unas hijas preciosas.

A mis nietas Sofía, Blanca y Claudia que, aunque son muy pequeñitas aún, algún día sabrán que su abuela pensó en ellas cuando redactaba estas líneas.

A mi hermana Pitu, porque a pesar de no entender cómo emprendía este viaje, ha sabido apoyarme y mostrar su orgullo hacia mí.

A mis padres, allí donde estén, porque sé que sonreirán y comentarán mis logros. Mamá no te pases, que te pueden echar del cielo...

A todos mis amigos, a los que he robado muchas horas de risas, de charlas y de unión. A mi amiga Marga que ha aguantado mis negativas a muchas de sus invitaciones. A Nucha por estar siempre ahí. A Mati por considerarme su “hermana”. A Sami y Carmen por sus palabras de apoyo.





## **AGRADECIMIENTOS**

Sin lugar a dudas el primer agradecimiento es para mi director de tesis, el doctor D. Juan Manuel Trujillo, sin cuya ayuda no hubiera podido emprender ni terminar este trabajo, por sus sabios consejos, por sus buenas palabras y por mostrarse siempre cercano y amable. A la doctora Dña. Miriam Agreda que me ha ayudado a despejar dudas sobre la forma del documento y ha aguantado muchas de mis incertidumbres. A todo el profesorado que me ha atendido de forma impecable y se ha esforzado en comprender mis circunstancias personales.

Hago extensible mis agradecimiento al Director Provincial del MECD de Melilla, D. José Manuel Calzado, por su inestimable ayuda para encontrar fuentes de actualización de información que he ido aportando en esta investigación. A D. Pedro Oliva, Inspector de educación, que aportó sus conocimientos sobre el tema de estudio y me señaló en qué investigaciones previas podía fundamentar esta tesis. A D. Antonio Guevara, Inspector de educación también, por mostrarse dispuesto a contestar las preguntas de la entrevista. A todos los profesionales de educación que he entrevistado, por su inestimable aportación que ha permitido analizar el estudio desde un enfoque cualitativo. A mi compañera y amiga Dña. Ana Isabel Jiménez, por su disposición y valiosa información sobre el Centro de Enseñanzas de Adultos, del que es jefa de estudios y orientadora. A D. Antonio Campos, mi compañero de trabajo y de estas andaduras, que supo animarme a comenzar y terminar estos estudios.

No podría dejar de mencionar a alguien que me ha ayudado a poder fundamentar la tesis, la Directora de la biblioteca del Campus de Melilla, Dña. Teresa Serrano Darder; mi sincero agradecimiento por ayudarme a saber buscar bibliografía y mostrarse disponible en todo momento.



# ÍNDICE

	PAG.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL CONTEXTO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA.</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.</b>	<b>25</b>
<b>Introducción.</b>	<b>25</b>
<b>1. El sistema educativo español. Perspectiva histórica.</b>	<b>25</b>
<b>2. El currículo escolar: fundamentación sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.</b>	<b>29</b>
<b>3. Los pilares de la educación.</b>	<b>31</b>
<b>4. Teorías del aprendizaje. Principales aportaciones de estas teorías al proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EL FRACASO ESCOLAR.</b>	<b>35</b>
<b>Introducción.</b>	<b>35</b>
<b>1. Conceptualización de abandono escolar.</b>	<b>36</b>
<b>2. Factores que afectan al fracaso y abandono temprano del sistema educativo.</b>	<b>38</b>
<b>2.1. Factores inherentes al sujeto.</b>	<b>38</b>
<b>2.1.1. Aptitudes intelectuales.</b>	<b>38</b>
<b>2.1.2. Inteligencia.</b>	<b>39</b>
<b>2.1.3. Inteligencia emocional.</b>	<b>40</b>

2.1.4.	Memoria.	40
2.1.5.	Discapacidades.	43
2.1.5.1.	Discapacidades intelectuales.	46
2.1.5.2.	Discapacidad visual.	47
2.1.5.3.	Discapacidad auditiva.	48
2.1.5.4.	Discapacidad motórica.	49
2.1.6.	Dificultades y trastornos del aprendizaje.	51
2.1.7.	Dificultades y problemas en la adquisición del lenguaje hablado.	54
2.1.8.	Trastorno por déficit de atención/hiperactividad.	57
2.1.9.	Trastornos y problemas de conducta más frecuentes en la infancia y en la adolescencia.	61
2.1.10.	Trastornos motores.	67
2.1.11.	Trastornos depresivos.	68
2.1.12.	Trastornos del espectro autista.	69
2.1.13.	Los estilos cognitivos y de aprendizaje.	70
2.1.14.	La motivación.	73
2.1.15.	Atribuciones de éxitos y fracasos.	77
2.1.16.	Expectativas.	78
2.1.17.	El autoconcepto y autoestima.	79
2.1.18.	La ansiedad.	80
2.1.19.	Altas capacidades intelectuales.	81
2.1.20.	El absentismo.	86
2.1.21.	Código elaborado o restringido	87
2.1.22.	Desconocimiento del idioma.	88
2.1.23.	Competencia curricular.	89
2.2.	Factores externos al sujeto	89
2.2.1.	Contexto familiar	89
2.2.1.1.	Estilo educativo de los padres.	91

2.2.1.2.	Expectativas y atribuciones.	92
2.2.1.3.	Clima de convivencia en la unidad familiar.	93
2.2.1.4.	Nivel socio-educativo y económico de la familia.	94
2.2.1.5.	Implicación en la escuela y en el estudio de sus hijos.	94
2.2.2.	Contexto escolar	95
2.2.2.1.	Formación inicial y permanente del profesorado.	97
2.2.2.2.	Ratio.	99
2.2.2.3.	Metodología utilizada por el profesorado.	100
2.2.2.4.	Problemas de adaptación escolar.	103
2.2.2.5.	Expectativas del profesorado.	104
2.2.2.6.	El papel del profesorado.	105
2.2.2.7.	Clima de convivencia escolar en el centro y en las aulas.	106
2.2.2.8.	Rendimiento del alumnado en condiciones desfavorecidas.	107
2.2.3.	Contexto socio-cultural y económico.	107

## **CAPÍTULO IV.**

<b>ESTUDIOS Y ANÁLISIS SOBRE RENDIMIENTO ESCOLAR.</b>	<b>109</b>
<b>Introducción.</b>	<b>109</b>
1. <b>Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. 2012.</b>	<b>109</b>
2. <b>Informe de la Comisión Europea. 2008.</b>	<b>110</b>
3. <b>Informes PISA.</b>	<b>111</b>
3.1. <b>Informe PISA 2009.</b>	<b>111</b>
3.2. <b>Informe PISA 2012.</b>	<b>112</b>
3.3. <b>Informe PISA 2015.</b>	<b>125</b>
4. <b>Informe de Datos y Cifras del curso 2015-2016.</b>	<b>126</b>
4.1. <b>Abandono educativo en los países de la Unión Europea en el año 2014.</b>	<b>127</b>

4.2. Abandono escolar por comunidad autónoma.	128
5. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.	131
6. Plan de reducción del abandono educativo temprano en España.	135
7. Consejo Económico y Social de España, <i>CES</i> , 2009.	136
8. Informe de Comisiones Obreras: Abandono Educativo Temprano. Nuevas políticas del retorno a las aulas.	137
9. Análisis del Centro de Enseñanza de Personas Adultas Carmen Conde Abellán ( <i>CEPA</i> ) en la Ciudad Autónoma de Melilla. Curso 2015-2016.	139
10. Estudio sobre las personas que no han cursado estudios o que han abandonado el sistema escolar en la ciudad de Melilla. Conclusiones de la Unidad de Orientación. Análisis de la Memoria del curso 2012-2013.	139
11. Antecedentes de investigación sobre el fracaso escolar.	159

## CAPÍTULO V.

INTERVENCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ANTE EL FRACASO ESCOLAR	163
Introducción.	163
1. La escuela inclusiva.	163
1.1. Medidas para paliar el abandono escolar temprano propuestas por el Informe <i>PISA</i> .	166
1.2. Medidas contra el fracaso escolar en la normativa educativa.	168
1.3. Medidas en la legislación actual: <i>LOMCE</i> .	169
1.4. Medidas de atención a la diversidad en el desarrollo de la normativa actual en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.	171
1.5. Materiales para favorecer la inclusión.	185
1.5.1. <i>Index for inclusion</i>	185
2. Medidas para mejorar la convivencia escolar.	187
2.1. Medidas para mejorar la convivencia escolar. Informe del Defensor del Pueblo.	187
2.2. Plan Estratégico Nacional de Convivencia Escolar.	189
3. Medidas preventivas del fracaso escolar tomadas por los centros escolares.	191
3.1. Plan de prevención y control del absentismo.	191

3.2.	Plan de convivencia de los centros.	194
3.3.	Plan de acción tutorial y orientación académica y profesional.	195
3.4.	Plan de atención a la diversidad.	196

## **SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.**

### **CAPÍTULO VI.**

	<b>METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	<b>199</b>
1.	Justificación de la investigación.	199
2.	Planteamiento del problema.	199
3.	Objetivos.	201
4.	Metodología.	202

### **CAPÍTULO VII.**

	<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.</b>	<b>217</b>
	<b>Introducción.</b>	<b>217</b>
1.	<b>Análisis descriptivo.</b>	<b>217</b>
1.1.	<b>Resultados descriptivos (A): Datos personales y académicos.</b>	<b>217</b>
1.2.	<b>Resultados descriptivos (B): Factores intrapersonales.</b>	<b>225</b>
1.3.	<b>Resultados descriptivos (C): Factores escolares.</b>	<b>263</b>
1.4.	<b>Resultados descriptivos (D): Factores familiares.</b>	<b>284</b>
1.5.	<b>Resultados descriptivos (E): Factores socio-culturales y económicos.</b>	<b>295</b>
2.	<b>Análisis descriptivo bidimensional o inferencial.</b>	<b>301</b>
2.1.	<b>Relación con el género.</b>	<b>302</b>
2.1.1.	<b>Relación género^factores intrapersonales.</b>	<b>303</b>

2.1.2.	Relación género^factores escolares.	314
2.1.3.	Relación género^factores familiares.	325
2.1.4.	Relación género^factores socio-culturales y económicos.	327
2.2.	Relación con la edad.	330
2.2.1.	Relación edad^factores intrapersonales.	333
2.2.2.	Relación edad^factores escolares.	345
2.2.3.	Relación edad^factores familiares.	348
2.2.4.	Relación edad^factores socio-culturales y económicos.	350
2.3.	Relación con nivel máximo de estudios alcanzado.	351
2.3.1.	Relación nivel máximo de estudios alcanzado^factores intrapersonales.	354
2.3.2.	Relación nivel máximo de estudios alcanzado^factores escolares.	361
2.3.3.	Relación nivel máximo de estudios alcanzado^factores familiares.	367
2.3.4.	Relación nivel máximo de estudios alcanzado^factores socio-culturales y económicos.	369
2.4.	Relación con discapacidad.	370
2.4.1.	Relación discapacidad^factores intrapersonales.	373
2.4.2.	Relación discapacidad^factores escolares.	379
2.4.3.	Relación discapacidad^factores familiares, socio-culturales y económicos.	386
2.5.	Relación con centro educativo de pertenencia.	390
2.5.1.	Relación centro educativo ^factores intrapersonales.	390
2.5.2.	Relación centro educativo ^factores escolares.	395
2.5.3.	Relación centro educativo ^factores familiares, socio-culturales y económicos.	398
2.6.	Relación con estudios del padre.	401
2.7.	relación con estudios de la madre.	406
3.	Análisis multivariado: análisis factorial.	414
3.1.	Análisis factorial: factores intrapersonales.	415



3.2. Análisis factorial: factores escolares.	427
3.3. Análisis factorial: factores familiares, socio-culturales y económicos.	437
4. Presentación y análisis de los resultados cualitativos.	443
5. Triangulación de los resultados.	455
<b>CAPÍTULO VIII.</b>	
<b>CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.</b>	<b>475</b>
<b>CAPÍTULO IX.</b>	
<b>DISCUSIÓN.</b>	<b>483</b>
<b>CAPÍTULO X.</b>	
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>519</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>563</b>



## INTRODUCCIÓN

La realidad de la educación en España y los estudios realizados, tanto a nivel estatal como internacional, demuestran que existe un alto índice de fracaso y abandono escolar temprano en nuestro país. A pesar de las medidas establecidas por las sucesivas leyes educativas, los diferentes informes siguen estableciendo que en España estamos por debajo de la media europea y en concreto, Melilla se sitúa a la cola del resto de comunidades.

Este trabajo de investigación queda estructurado en dos grandes bloques, por un lado el **marco teórico** constituido por cinco capítulos que fundamentan nuestra investigación, haciendo una revisión bibliográfica actualizada respecto a la temática objeto de estudio. La segunda parte del estudio la conforma el marco empírico que da paso a la investigación propiamente dicha, constanding así mismo de cuatro capítulos y el capítulo décimo en que se reflejan las referencias bibliográficas y los anexos.

Esta investigación se inicia con el capítulo I donde se aborda en análisis del contexto de la Ciudad Autónoma de Melilla. De acuerdo a los datos aportados por el INE esta ciudad se sitúa como la octava más pobre de España, con un alto índice de personas jóvenes, de paro y de extranjeros. El Sistema Estatal de Indicadores del Ministerio de Educación destaca que el abandono escolar temprano en esta ciudad se sitúa en el 24,7%.

En el capítulo II se hace un recorrido histórico sobre las diferentes leyes educativas instauradas en España, haciendo un especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado. Asimismo, se describen las principales aportaciones de la sociología,

epistemología, pedagogía y psicología a la configuración del currículo escolar. Al hablar de educación es importante resaltar los informes y aportaciones que a lo largo de los años han influido en el diseño del currículo. Entre ellos en Informe Delors de la UNESCO y las contribuciones de las teorías del aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El núcleo primordial del marco teórico lo constituyen el capítulo III y el IV. El primero versa sobre el tema objeto de nuestro estudio, **el fracaso escolar**. En éste se describe el concepto desde diferentes perspectivas y opiniones de autores actuales y se analizan qué variables internas y externas al sujeto inciden en el mismo. El segundo desarrolla los diferentes estudios y análisis sobre el rendimiento escolar, tanto internacionales, como estatales. De entre ellos se destaca la importancia de los Informes PISA 2009, 2012 y 2015; así como aquellos pertenecientes al Ministerio de Educación. La última parte de este capítulo aporta información sobre el Centro de Enseñanzas de Personas Adultas (CEPA) y de la Unidad de Orientación que es indicativa de la situación actual en la Ciudad Autónoma de Melilla; asimismo, expone algunas investigaciones interesantes para el tema que nos ocupa, como son las que relacionan la familia, la autoestima, el género y los factores emocionales con el fracaso escolar.

La intervención ante el fracaso escolar se aborda en el capítulo V. Este capítulo se inicia exponiendo

Las aportaciones de la UNESCO respecto a la inclusividad en las escuelas y el artículo 26 de la Declaración de Derechos humanos relativa al derecho a la educación de todas las personas. La parte central de este capítulo muestra las aportaciones del Informe PISA para paliar el fracaso y abandono temprano escolar y la intervención propuesta por la normativa actual, tanto a nivel estatal como del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, que es el caso de la ciudad autónoma de Melilla. Dentro de este Capítulo se ha querido mencionar uno de los materiales para favorecer la inclusión en las escuelas, el *Index for inclusion*. Este material analiza el funcionamiento del centro respecto a la inclusión con el fin de proponer un plan de mejora en el que se dé una respuesta educativa adecuada a la diversidad de todo el alumnado.

Finaliza este capítulo con la prevención e intervención que se realiza actualmente en los centros escolares y que queda reflejada en su proyecto educativo a través del Plan de convivencia, Plan de prevención del absentismo, Plan de Acción tutorial y Orientación académica y por último el Plan de atención a la diversidad.

Con esto finaliza el Marco Teórico que fundamenta nuestra investigación para dar paso al **marco empírico** que se inicia en el Capítulo VI. En el mismo se aborda las razones que han motivado esta investigación, las hipótesis de partida, los objetivos que se establecen; así como la metodología. Es importante destacar que este estudio se ha llevado a cabo a través de un cuestionario, de metodología de corte cuantitativa, y se ha complementado por entrevistas a profesionales relevantes del mundo educativo, de corte cualitativo.

El análisis e interpretación de los datos constituye el Capítulo VII en el que se muestran los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, en el inferencial y en el factorial.

Asimismo se muestran las tablas de recogida de información del análisis cualitativo de las entrevistas. Una vez obtenidos los resultados cuantitativos y cualitativos se ha procedido a realizar la triangulación de datos que nos ha permitido obtener una información contrastada de nuestra investigación.

El Capítulo VIII expone las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio, así como la propuesta de nuevas líneas de investigación. Este Capítulo se ha estructurado partiendo de los objetivos planteados en la investigación, con el fin de dar respuesta a cada uno.

El Capítulo IX aborda la discusión de los resultados obtenidos confrontándolos con estudios previos sobre la temática, así como extrayendo conclusiones de su relación con género, edad, estudios alcanzados, centro educativo de procedencia, condición de enfermedad o discapacidad; así como de los estudios realizados por el padre y la madre.

La investigación finaliza con el Capítulo X que muestra las referencias bibliográficas y los anexos.

# **PRIMERA PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I.**

#### **EL CONTEXTO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA.**

El presente estudio se va a llevar a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla. Esta ciudad se encuentra situada en el norte de África, bañada por el mar Mediterráneo y ubicada en la costa sureste del cabo Tres Forcas. La peculiaridad de la ciudad Autónoma de Melilla es la convivencia en perfecta armonía de diversas culturas y religiones (cristiana, judía, musulmana e hindú) que, manteniendo sus costumbres y tradiciones, se enriquecen mutuamente; lo que influye en la vida de la ciudad y por ende, en la de los centros educativos.

Según la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística (2016) la histórico sobre población está constituida por 83.700 personas, de las cuales 41.500 son hombres y 42.200 mujeres. La ciudad tiene una proporción muy elevada de personas jóvenes, siendo los índices más altos del país (43,8%) y una menor presencia de mayores. Además, se da la circunstancia de que la crisis ha provocado que muchas familias residentes en la Península y en Europa regresen a Melilla por falta de trabajo en las ciudades donde residían. Muchas de estas familias cuentan entre sus miembros con jóvenes que no poseen la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral.

La tabla 1 recoge información del censo de Melilla, desde 2006 hasta 2015, según edades comprendidas entre los 3 y 19 años. Se puede apreciar la variación total en la población durante ese periodo.

**Tabla 1**

*Población de edades comprendidas entre 3 y 19 años y población total*

AÑO	POBLACIÓN DE 3 a 19 AÑOS	POBLACIÓN TOTAL
2006	15.704	66.871
2007	16.251	69.440
2008	16.724	71.448
2009	17.124	73.460
2010	17.644	76.034
2011	18.075	78.476
2012	19.087	83.577
<b>2015</b>	<b>19.000</b>	<b>83.700</b>

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección Provincial de Educación de Melilla. Censo de población de la Ciudad de Melilla.

Según los datos del INE del año 2008, la ciudad de Melilla quedaba situada como la octava más pobre de España. En la última década, el paro ha crecido en 62%. Un dato novedoso es que la mujer se ha incorporado de forma más amplia al mercado laboral. La población extranjera ha ido aumentando de forma constante desde 2005, situándose en un 10,6% del total de la ciudad en 2009.

El Ministerio de Educación establece para Melilla una población escolarizada en el curso 2015-2016 de 16.457 alumnos y alumnas, distribuidos de la siguiente manera:

- 3.886 en Ed. Infantil segundo ciclo.
- 7.410 en Ed. Primaria.
- 104 en Ed. Especial.
- 4.570 en Educación Secundaria Obligatoria.



- 487 en Formación Profesional Básica.

Cabe destacar que una parte del alumnado es de origen bereber y su lengua materna es el tamazight, lo que dificulta el desarrollo de la competencia lingüística en castellano del alumnado; en especial al inicio de su escolarización. Algunas de las familias provienen de entornos socio-culturales y económicos desfavorecidos donde el índice de analfabetismo es grande, sobre todo entre las mujeres. Según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación en el curso 2015-2016, el mayor porcentaje de alumnado extranjero se encuentra matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, constituyendo un 11,3%. A estos datos hay que añadir que de acuerdo al INE (2016) los extranjeros no pertenecientes a la Unión Europea censados en nuestra ciudad son 5.400 personas, de las cuales 1.900 son hombres, lo que supone un 35,1% y 3.500 mujeres, un 64,8%.

El informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) destaca la siguiente información:

- Abandono escolar y formativo: respecto al abandono temprano en el 2014 de la población correspondiente a las edades de 18 a 24 se establece en Melilla en un 32,4%, para los hombres y el 18% en mujeres. El total es de **24,7%**.
- En relación al alumnado extranjero el mayor porcentaje se encuentra matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, con una representación del 11,3%. Cabe destacar que entre el 2011 y 2013, el porcentaje de alumnado extranjero ha ido disminuyendo en las diferentes comunidades autónomas,

-0,3%, excepto en Aragón y Melilla. La mayoría de alumnado extranjero en esta ciudad es de origen marroquí, lo que supone un 21,7% del total. El porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias en el curso 2012-2013 es del 8,3%. Estos son los últimos datos que poseemos al respecto, ya que no se ha realizado estudio posterior alguno.

- Abandono escolar en niveles inferiores a la 2ª etapa de Educación secundaria (etapa post-obligatoria): en Melilla, para las edades comprendidas entre 25-64, en el año 2014, el nivel de formación inferior a segunda etapa de Ed. secundaria (Bachillerato y Formación Profesional) se situaba en el 51,6%. Para el rango de edad de 25-34, era de 52,5% y para el rango de edad comprendido entre los 55 y 64 se sitúa en el 61,2%. Comparando los resultados obtenidos en España con los de la Unión Europea en el 2014, el porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación secundaria se sitúa en el 57%, superando solo a dos países y situándonos muy por debajo de países como Alemania, Francia o Reino Unido, entre otros.
- Evolución de la tasa de abandono según los estudios de la madre: el índice de abandono escolar temprano es superior en las familias en las que los estudios de la madre son de Educación primaria o inferiores. Éste se situaba en el 2014 en el 41,1%, disminuyendo respecto al 2009 que era de 44,3%.

Situándonos en el contexto donde se desarrollará la investigación, Melilla, y según el informe publicado por MECD (2016) el 83% del alumnado estudia en la escuela pública; con una ratio en Ed. Primaria de 26 alumnos por clase. En 1º y 2º de la ESO es

de 30,4 y en 3º y 4º disminuye levemente situándose en 28,1%. En referencia al porcentaje de alumnado que repite curso en los centros públicos de Melilla dentro de los cursos de la Educación Secundaria es: 1º ESO con un 23,6%, 2º ESO con el 19%, un 14,3% en 3º ESO y, por último, el 11,7% del alumnado de 4º ESO.

Atendiendo a diferencias según el género del alumnado, nos encontramos una tasa de fracaso escolar mayor en chicos (25,4%) que en chicas (18,1%). Además, los estudiantes que acumulan un mayor número de retrasos en cursos anteriores a 4º ESO es cercano al 50%.

En el curso académico 2012/2013 la tasa de abandono escolar sin llegar a lograr la titulación de Graduado en Secundaria es del 32,9%; como en datos anteriores el porcentaje es superior en chicos, con un 34,5%, que en chicas (31,2%).

Respecto al sistema de becas, el alumnado que percibe beca en la educación obligatoria y Educación infantil es en total de 5.265. De ese total 22 van dirigidas a la etapa de Educación Infantil, 3.473 a Educación Primaria y 1.770 a Educación Secundaria.

Por último, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales en la ciudad de Melilla es del 2,7% respecto al total. La tasa en Educación Primaria se sitúa en torno al 2,3%, mientras que en la ESO es del 4,7%. Así mismo, la discapacidad más significativa es la intelectual, con un porcentaje del 73,4%, seguida de trastornos graves con un 11,6%.



## **CAPÍTULO II.**

### **EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.**

#### **Introducción.**

Para poder lograr una definición explícita y clara de nuestro objetivo de investigación, donde el fracaso escolar se establece como eje central, se va a realizar un recorrido histórico sobre las diferentes leyes educativas instauradas en España, haciendo especial énfasis en la evolución y desarrollo de la atención a la diversidad. El origen de las escuelas es bastante reciente y surge con el lenguaje escrito y unido a la figura del maestro.

Son bastantes las leyes educativas que se han promulgado desde que el Estado asumió la competencia en materia de educación y se constituyó en una educación obligatoria y gratuita. En el presente apartado daremos una pincelada de las principales leyes educativas, profundizando en la actual ley de educación.

#### **1. El sistema educativo español. Perspectiva histórica.**

Los sistemas educativos surgen en Europa a principios del siglo XIX. En España la Constitución del 1812 promulga que la educación debe depender del estado español, sin embargo esto no se concreta hasta la aparición la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, llamada *Ley Moyano*. Esta ley supone el inicio de la enseñanza obligatoria y gratuita.

Fue a partir de 1970 con la *Ley General de Educación* promovida por Villar Palasí cuando se estableció una educación básica igual para todos y que abarcaba las edades comprendidas entre los 6 y 14 años.

La Constitución Española de 1978 declara, en su artículo 27, el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales. Cinco años después, en 1983, se reglamenta la *educación compensatoria* en España tomando las medidas necesarias para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado en desventaja socioeducativa, de incorporación tardía, del medio rural y de familias itinerantes. Estas medidas suponen actuaciones paralelas al sistema, lo que no resultó positivo en muchos casos (Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999). La educación compensatoria suponía tanto las actuaciones de refuerzo educativo llevadas a cabo dentro del aula ordinaria, como aquellas llevadas a cabo fuera del aula ordinaria y con adaptaciones curriculares grupales.

La Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) garantizaba el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y la participación de la sociedad en la educación.

La *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* de 1990, desde ahora *LOGSE*, amplió la educación obligatoria hasta los dieciséis años. Esta ley intenta dar una respuesta educativa a la diversidad e integrar al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, con los apoyos y recursos necesarios. Para paliar el fracaso escolar propone medidas de atención a la diversidad, con el fin de satisfacer las necesidades del alumnado con diferentes capacidades, motivaciones, intereses o circunstancias

personales o familiares y sociales. Esta Ley establece entre las medidas de atención a la diversidad las siguientes:

- Optatividad en secundaria, con el fin de que el alumnado consiga los objetivos de la etapa cursando algunas materias de su interés.
- Adaptaciones curriculares mediante las cuales se adapta el currículo de cada materia impartida en el aula ordinaria a las necesidades de los alumnos que las precisan.
- Programas de diversificación curricular para alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y alta motivación. Estos programas constituyen una alternativa para cursar 3º y 4º ESO, y obtener así la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Programas de Garantía Social para el alumnado entre 16 y 21 años, con rechazo a los contenidos escolares, con el fin de ofrecer una oportunidad de formación que les permita integrarse en el mundo laboral.

La Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, *LOPEG* modifica y organiza las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos.

La Ley que derogó a la *LOGSE* fue la *LOCE*, Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002; pero ésta apenas se desarrolló, dando paso a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), la cual fue modificada por la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (a partir de ahora LOMCE).

# Organigrama del Sistema Educativo Español

## SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.

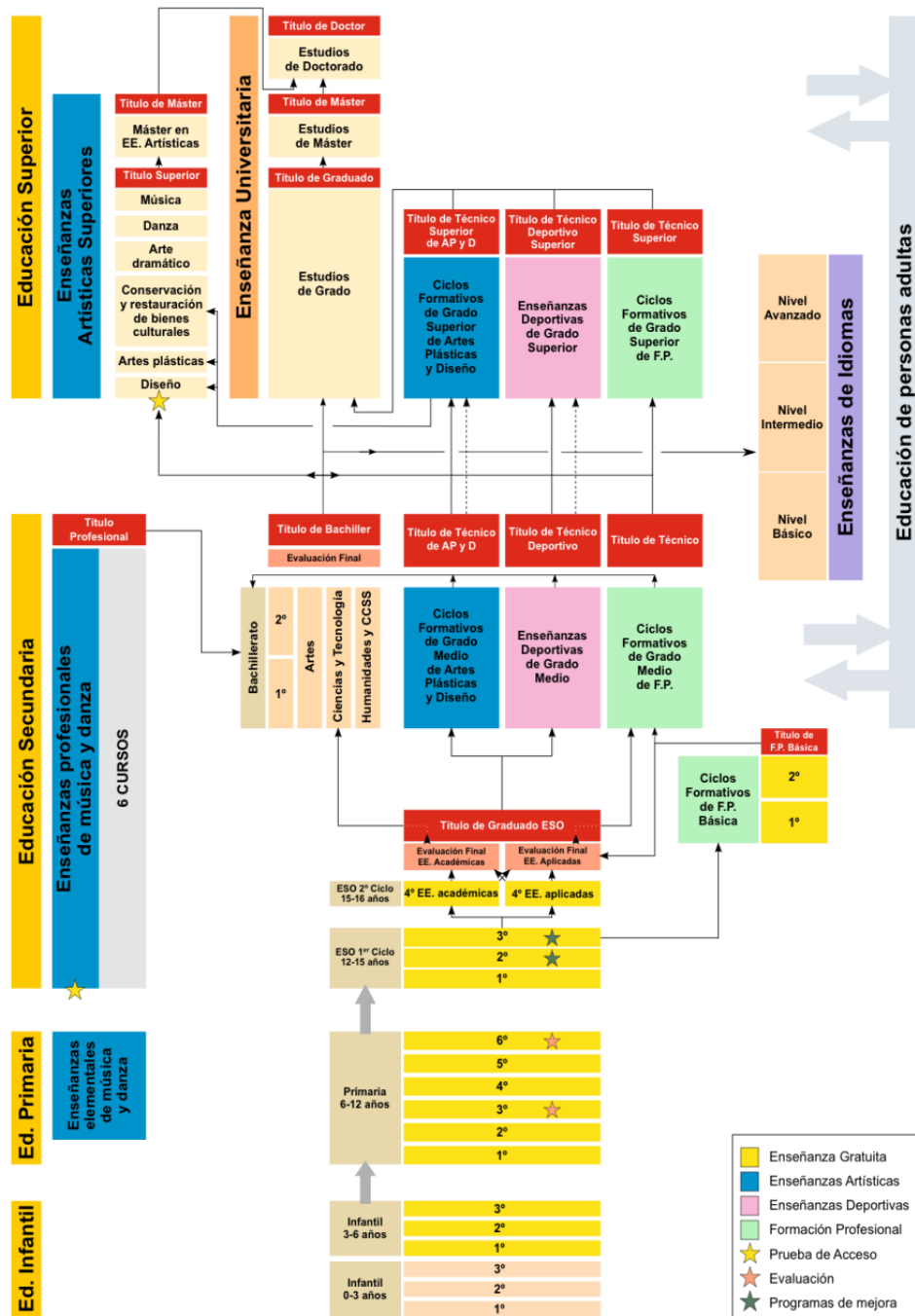


Figura 1. Organigrama del Sistema Educativo Español (Fuente: <http://www.meecd.gob.es/educacion-meecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>)



## **2. El currículo escolar: fundamentación sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.**

La *LOMCE* entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- Los contenidos.
- La metodología didáctica.
- Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Para González Pérez et al. (2003) todo currículo se basa en los fines propuestos en el proceso educativo. La toma de decisiones sobre el proceso educativo se fundamenta en diversas disciplinas como la Sociología, Epistemología, Psicología, Filosofía, Pedagogía y Antropología. En todo currículo subyace la concepción del hombre y del papel que desempeña la educación y la formación.

Para Pérez (2010) la fuente sociocultural supone que el currículo debe adaptarse a las exigencias y expectativas de una sociedad, transmitiendo al alumnado los conocimientos, las actitudes, los valores, destrezas y procedimientos.

La educación contribuye a la socialización del alumnado, enseñando y transmitiendo los valores imperantes, las costumbres y las normas de convivencia. Esto supone la elección de unos objetivos que dependen del tipo de educación que se espera alcanzar y de las personas a las que va destinada; unos contenidos para trabajar esos objetivos, la aplicación de una metodología u otra, el tipo de actividades se van a realizar en las escuelas para trabajar esos contenidos y alcanzar los objetivos establecidos y el tipo de recursos con los que se va a trabajar en el aula, entre otros. Se educa para una sociedad, no individualmente.

Por lo tanto, la aportación de esta fuente supone que la sociedad, y la educación en particular, va a preparar a los sujetos para que puedan insertarse en la colectividad social como adultos activos y responsables. Asimismo, esta autor señala que desde la fuente psicológica se aportan las teorías del aprendizaje, pero también la forma de enseñanza más apropiada al desarrollo evolutivo según las distintas edades de los alumnos. Esto hace que esta perspectiva se encuentre relacionada con la pedagogía siendo fundamental saber qué enseñar y cuándo enseñar. La fuente pedagógica se sustenta en la enseñanza y la investigación educativa. Es decir, la unión de dos aspectos esenciales: la teoría y la práctica. Ambas propician la elaboración y aplicación del currículum. Por último, la fuente epistemológica aporta el conocimiento científico de cada área y materia curricular y la actualización de esos conocimientos. Asimismo,

aporta la metodología que debe aplicarse a cada área y las relaciones interdisciplinares en cada materia curricular.

### 3. Los pilares de la Educación.

Es importante dar reconocimiento a uno de los informes más relevantes para el sistema educativo, el Informe Delors de la UNESCO (1996) sobre *La educación encierra un tesoro*. Este Informe se basa en los paradigmas del aprendizaje a lo largo de toda la vida, uno de los principios asumidos por la *LOE* y posteriormente por la *LOMCE*; así como en los cuatro pilares de la educación de la Figura 2.

Este informe tiene en cuenta los cambios sociales que han acontecidos a finales del siglo XX y postula que si la educación abarca un aprendizaje a lo largo de toda la vida, esto supone la implicación de toda la sociedad en esta labor educativa.

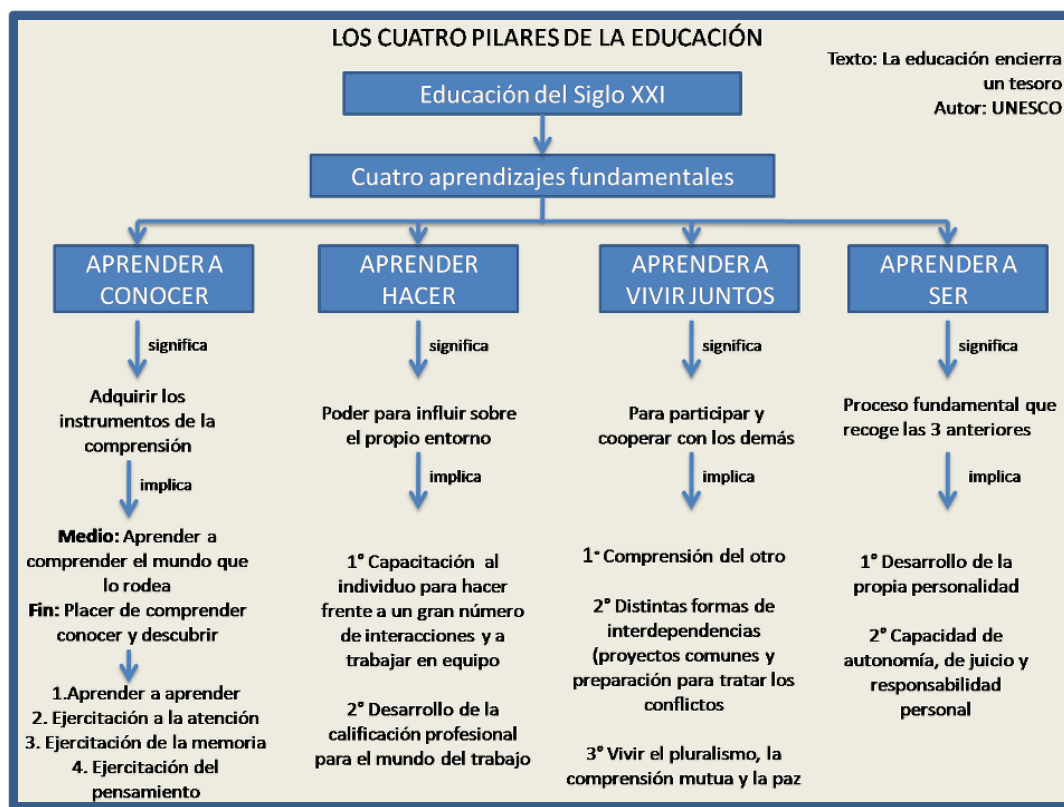


Figura 2. Los cuatro pilares de la educación. (Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/>)

#### **4. Teorías del aprendizaje. Principales aportaciones de estas teorías al proceso de enseñanza-aprendizaje.**

El objetivo de nuestro estudio origina la necesidad de realizar un recorrido por las diversas teorías del aprendizaje y sus aportaciones al contexto educativo. Dada la extensión de la temática abordada, se darán unas pinceladas generales sobre las aportaciones de más peso referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, centrándonos en las bases fundamentales del **conductismo** podemos concluir que no se dan respuestas fehacientes sobre las razones que hacen que se produzca un tipo de conducta y otras no ante un estímulo. Posiblemente su mayor aporte sea que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en el control del proceso educativo manipulando el ambiente (Lladó, 2002; Mata, 2013); por tanto, los aprendizajes adquiridos se basan en conductas, habilidades y/o actitudes.

Desde el **cognitivismo** resulta importante el conjunto de procesos internos de los sujetos que afectan a su forma de aprender. Esta nueva forma de concebir el aprendizaje supone que el estudiante no sólo es capaz de memorizar y recordar los contenidos de aprendizaje, sino de entenderlos y desarrollar sus capacidades intelectuales (Reigeluth, 1999). A partir de esta concepción comienzan a tomar especial relevancia conceptos como el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980; 1976; 1976); aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1991; 1988); también las investigaciones sobre percepción y aprendizaje de la Gestalt (Khöler, 1970) o los trabajos de Piaget. Tomando en cuenta las reflexiones de Bruner (1996) el paradigma cognitivo busca recuperar la mente frente a las teorías conductistas.

**Las teorías constructivistas** defienden que las interacciones cumplen una función primordial en los aprendizajes. Vigotsky (1979) mantiene que el aprendizaje debe ir dirigido a la zona de desarrollo próximo (*ZDP*) a través del aprendizaje mediado del profesor o de otros compañeros más competentes que el alumno. Por otra parte, Bandura (1986) plantea **el aprendizaje por observación** que favorece la adquisición de conductas nuevas, la inhibición y desinhibición de conductas no deseables y la facilitación de respuestas.



## **CAPÍTULO III.**

### **EL FRACASO ESCOLAR**

#### **Introducción.**

La realidad es que cada día se da un mayor índice de fracaso y abandono escolar temprano y que en los sucesivos informes *PISA* obtenemos resultados en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias que nos sitúan a la cola de los países de la *OCDE* (2012). Habría que preguntarse qué está ocurriendo, cuáles son las razones para que, con el mismo número de alumnos en clase, unos aprendan y otros se queden rezagados y terminen abandonando los estudios sin obtener una titulación que les permita integrarse en el mundo laboral y ser miembros activos de nuestra sociedad.

De la bibliografía consultada, podemos concluir que las variables que afectan al aprendizaje pueden ser internas o externas al sujeto. Entre las variables internas se encuentran entre otras las debidas a los factores cognitivos de su personalidad (aptitudes, inteligencia, estilo cognitivo...); y a los factores no cognitivos de la personalidad del sujeto (sus motivaciones, nivel de autoestima o de ansiedad; sus expectativas, las atribuciones que hace a sus éxitos o fracasos, el conocimiento de la lengua vehicular...).

Entre las variables externas al sujeto nos encontramos con las que proceden del contexto familiar, social o escolar. Entre las variables del contexto familiar podemos citar el nivel socio-cultural y económico, el estilo educativo de los padres, el nivel de estudios alcanzados, las expectativas que tiene sobre sus hijos/as o el clima de

convivencia en el hogar, entre otros. Del contexto social se encuentran la marginalidad, la pobreza, la falta de recursos comunitarios, la delincuencia o el consumo de drogas, entre otras. En el contexto escolar destacan, por su incidencia en el rendimiento del alumnado, la elevada ratio de las clases, la metodología utilizada por el profesorado, los medios con los que cuenta el centro educativo, el tipo de organización del alumnado, los recursos existentes para la atención a la diversidad y el nivel de convivencia, tanto en las aulas como en los espacios utilizados por el alumnado (Marchesi, 2003, Ruiz de Miguel, 2001; Casquero Tomás & Navarro Gómez, 2010; Antelm Lanzat, 2015).

En relación al objeto de nuestro estudio es relevante la información aportada por el Informe de Datos y Cifras del curso 2015-2016 en la que se resalta que la Ciudad Autónoma de Melilla se encuentra a la cola en abandono escolar temprano, situado en un 24,7%. Solo superamos a dos comunidades situadas con peores resultados, Andalucía con un tasa de abandono de 27,7% y Baleares con en 32,1% (Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

## **1. Conceptualización de abandono escolar.**

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013) reseña, al respecto de la definición de abandono escolar, como el “porcentaje de la población entre 18 y 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria y no está cursando ningún tipo de formación” (MECD, 2013, p.5).



El Sistema de Indicadores de la Educación establece el fracaso escolar cuando no se ha finalizado la segunda etapa de la educación secundaria y no se están continuando estudios (MECD, 2015).

Marchesi (2003) establece que una persona presenta fracaso escolar cuando no ha alcanzado una formación que le permite vivir de manera independiente, encontrar un trabajo e integrarse en la sociedad de forma cívica, responsable y tolerante. Para Choque (2009) una de las causas del fracaso escolar puede ser debida a que la escuela no se ajusta a las características y necesidades del alumnado que presenta mayores dificultades.

La *LOMCE* destaca en sus principios, específicamente en su Preámbulo, la importancia de mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.

A continuación se hará una breve descripción de las variables que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje. Según Serra Palaudarias (2010) el fracaso escolar depende de múltiples factores y se estudia en su conjunto. Siguiendo la teoría de sistemas de Bronfenbrenne (1987) todos los microsistemas se ven influidos unos por otros lo que supone que el contexto personal influye en el familiar, en el escolar y social; y viceversa; produciéndose múltiples interacciones entre todos los contextos. Por lo tanto, analizaremos qué factores personales, familiares, sociales y escolares pueden incidir negativamente en el aprendizaje del alumnado.

## **2. Factores que afectan al fracaso y abandono temprano del sistema educativo.**

### **2.1. Factores inherentes al sujeto.**

#### **2.1.1. Aptitudes intelectuales**

La *RAE* (2016, párr.1) define el concepto aptitud como la “capacidad para operar competentemente en una determinada actividad”. El término intelectual queda definido como “perteneiente o relativo al entendimiento”. Por lo tanto, nos vamos a referir en este apartado a la capacidad para realizar actividades a través del pensamiento.

Hay que destacar, que de acuerdo a Forteza (1973) la mayoría de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre aptitudes intelectuales y rendimiento. Sin embargo, Martínez-Otero (1996) destaca que los resultados en los test de inteligencia no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno.

Por lo tanto, las aptitudes hacen referencia a una predisposición personal hacia determinados campos, a un cierto grado de desarrollo en cada una de las potencialidades del sujeto. Es fundamental considerar que las aptitudes tienen una base fundamentalmente genética; pero por otro lado, se produce un desarrollo de las mismas debido al aprendizaje. Ello supone que para su desarrollo el alumno precisa de un cierto grado de motivación y de un ambiente estimulador.

El primer Principio del Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa, *LOMCE* establece como meta conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

### **2.1.2. Inteligencia.**

El concepto de inteligencia ha variado considerablemente en los últimos años. Desde los enfoques psicométricos en los que el grado de inteligencia de los sujetos se medía a través de tests y pruebas estandarizadas; hasta las nuevas teorías que conciben la inteligencia como una variable modificable y relacionada con factores genéticos del sujeto y los diferentes contextos con los que interacciona: familiar, escolar, social y cultural.

Para Carpintero, Cabezas y Pérez (2009) las últimas investigaciones sobre la inteligencia destacan a dos autores, Sternmberg y Gardner. No obstante, parece ser que la que está adquiriendo más impacto en el mundo educativo es la teoría de este último. Gardner (1983) presenta un modelo multidimensional de la inteligencia, considerándola como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente. No solo existe una forma de ser inteligente, sino que la inteligencia puede manifestarse en ocho formas diferentes. Así se encuentra la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la Kinestésica, la musical, la naturalista, la intrapersonal y la interpersonal.

### **2.1.3. Inteligencia emocional.**

El término de inteligencia emocional ha ido tomando especial relevancia en los últimos años, sobre todo en el terreno educativo. Este tipo de inteligencia se centra en desarrollar la capacidad de manejar las emociones de tal forma que el sujeto sea capaz de resolver problemas y adaptarse al medio de forma eficaz y completa. Los programas de inteligencia emocional fueron desarrollados por Salovey y Mayer en 1990 y difundidos por Daniel Goleman a partir de 1995. Para Goleman (2012) este tipo de inteligencia supone fomentar el autocontrol, la empatía y perseverancia dando lugar a que el sujeto sea capaz de motivarse a sí mismo para conseguir un objetivo. Para este autor este tipo de inteligencia se puede aprender utilizando los medios adecuados.

### **2.1.4. Memoria.**

La RAE define la memoria como la facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado. Según Etchepareborda y Abad-Mas (2005)

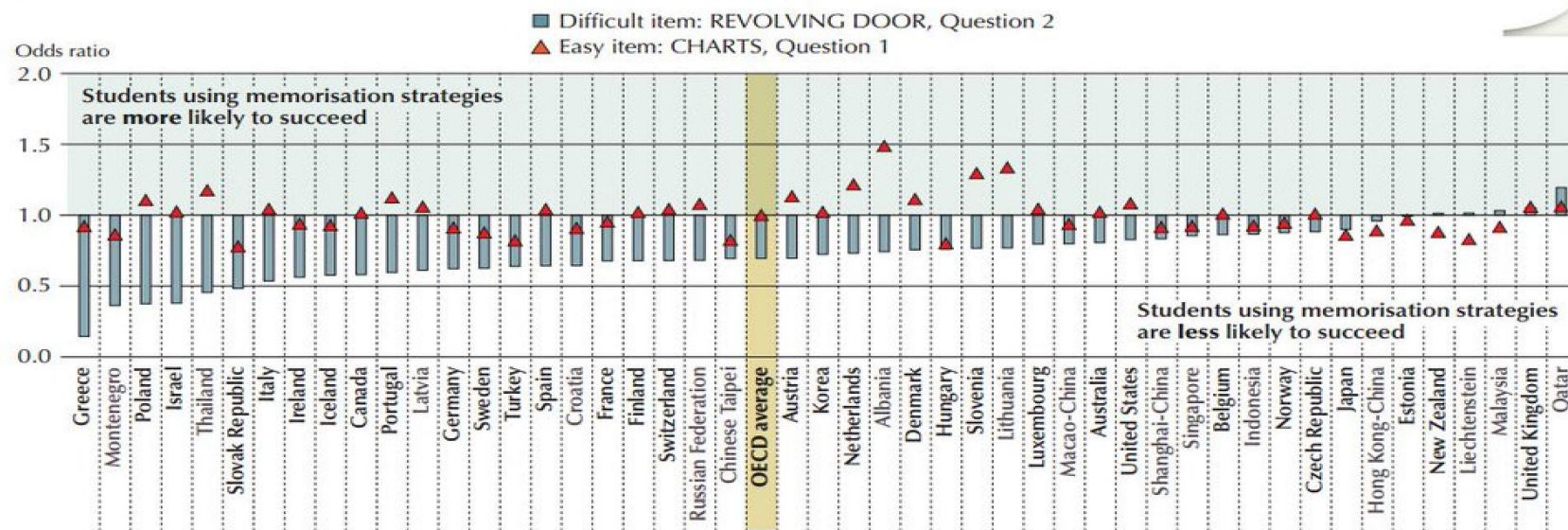
La memoria es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento. Los niveles de memoria se establecen en relación al tiempo. Así se encuentra la memoria inmediata, de corto plazo y la memoria a largo plazo. (p. 79).

Son mucho los modelos explicativos de la memoria, sin embargo nos centraremos en su relación con el aprendizaje. Marina (2011) considera que la memoria es la capacidad para mantener y utilizar nuestros conocimientos y experiencia, mientras que el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren conocimientos, hábitos o habilidades intelectuales o motoras. Es interesante resaltar las conclusiones de la investigación realizada en el Informe *PISA* (2012) que muestran la correlación existente entre el aprendizaje memorístico y los resultados académicos. Parece ser que

las estrategias de memorización son eficaces para problemas sencillos, pero no para los complejos.

## Likelihood of success in solving mathematics problems using memorisation strategies

### Use of memorisation vs. other learning strategies



**How to read this figure:** In the Slovak Republic, a one-unit increase in the index of memorisation is associated with a 50% decrease in the probability of success on "REVOLVING DOOR, Question 2".

**Note:** The 16 countries that opted for the easy booklet are not included in the analyses.

Countries and economies are ranked in ascending order of the odds ratio of success on the item "REVOLVING DOOR, Question 2".

Source: OECD, PISA 2012 Database.

Figura 3. Uso de estrategias memorísticas en la resolución de problemas matemáticos. (Fuente: OCDE. PISA 2012)

### **2.1.5. Discapacidades.**

Siguiendo a García Egea y Sarabia (2001), la Organización Mundial de la Salud (*OMS*) propone a través de la *CIDMM* (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) una delimitación entre los conceptos de enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. De acuerdo a la clasificación de la *CIDMM* (1980) se distingue entre enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía:

- La enfermedad es inherente al sujeto y supone cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente. Las enfermedades se encuentran clasificadas por la *OMS* en el *CIE* (Clasificación Internacionales de Enfermedades y Problemas de salud).
- La deficiencia es la manifestación externa de las consecuencias de la enfermedad, tanto física como psicológica.
- La discapacidad es fruto de la repercusión de la enfermedad en la capacidad para realizar actividades consideradas normales para personas que no la padecen, teniendo en cuenta la edad y género, entre otras.
- La minusvalía supone la desventaja que padece un sujeto a consecuencia de una enfermedad que le produce discapacidad o deficiencia y que le afecta a la manera de desenvolverse en la sociedad.

En la tabla 2 y de acuerdo al Servicio de Información sobre Discapacidad, *SID* (2016) se puede observar la clasificación de las discapacidades.

**Tabla 2.**

*Clasificación de discapacidades del SID.*

<b>Discapacidades físicas</b>	<b>Discapacidades intelectuales/enfermedades mentales</b>	<b>Discapacidades sensoriales y expresivas</b>	<b>Pluridiscapacidades y otras</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Deficiencias motóricas osteoarticulares</b></li><li>• <b>Deficiencias motóricas del sistema nervioso.</b></li><li>• <b>Deficiencias viscerales</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discapacidad intelectual.</li><li>• Trastornos del aprendizaje.</li><li>• Trastornos generalizados del desarrollo.</li><li>• Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador.</li><li>• Enfermedad mental.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deficiencias visuales.</li><li>• Deficiencias del oído.</li><li>• Deficiencias del lenguaje, habla y voz.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sordo ceguera.</li><li>• Parálisis cerebral.</li><li>• Discapacidades no clasificadas en otra parte.</li></ul>

Fuente: Servicio de información sobre Discapacidad (SID, 2016)

En relación a la clasificación anterior, se presenta aquella realizada por la Asociación Americana de Psiquiatría y expuesta en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. La última edición del manual ha introducido una serie de novedades respecto a las anteriores. A continuación se describen las principales modificaciones que ha incluido *DSM-5* en referencia al *DSM-IV-TR*.

Los trastornos del Neurodesarrollo sustituyen a los Trastornos de Inicio en la Infancia y la Adolescencia.

En los trastornos del Neurodesarrollo se incluyen:

- Las discapacidades intelectuales, entre las que se incluyen la discapacidad intelectual, que es la nueva denominación del retraso mental, el retraso global del desarrollo para niños de menos de cinco años y la discapacidad intelectual no especificada.
- Los trastornos de comunicación.



- El trastorno del espectro autista que engloba todos los trastornos generalizados del desarrollo bajo un solo diagnóstico.
- El trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Los trastornos específicos del aprendizaje.
- Los trastornos motores.
- Y otros trastornos del neurodesarrollo.

Entre los trastornos de la comunicación en el *DSM-5* se incluyen los siguientes:

- Trastorno del lenguaje.
- Trastorno del habla.
- Trastorno de la fluencia de inicio en la infancia.
- Trastorno de la comunicación pragmática.
- Trastorno de la comunicación no especificado.

En los trastornos motores se incluyen:

- Trastorno del desarrollo de la coordinación.
- Trastorno de movimientos estereotipados.
- Trastorno de tics.
- Trastorno de La Tourette.
- Trastorno de tics motores o vocales persistentes.
- Trastorno de tics transitorios.
- Otro trastorno específico de tics.
- Trastorno de tics no especificado.

Se tratarán en este marco teórico aquellas discapacidades más frecuentes en el aula y que conducen en la mayoría de los casos a dificultades de aprendizaje, desfases curriculares y/o abandono escolar temprano.

### **2.1.5.1. Discapacidades intelectuales.**

Entre estos trastornos del Neurodesarrollo se encuentran la discapacidad intelectual, el retraso global del desarrollo y la discapacidad intelectual no especificada. Por tanto, destacamos:

- a) Discapacidad intelectual o trastorno intelectual del desarrollo antes especificada como retraso mental en el *DSM- IV-TR* se describe por el nuevo Manual (American Psychiatric Association, 2014) como:

Un déficit en el funcionamiento intelectual que implica dificultades en razonamiento, solución de problemas, planificación, razonamiento abstracto, toma de decisiones y aprendizaje académico, o a través de la experiencia propia. Asimismo, añade que los déficit adaptativos, sin el consiguiente apoyo limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida, como son la comunicación, participación social, vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad. Asimismo añade que la discapacidad intelectual y el déficit adaptativo han de darse durante el periodo de desarrollo. La gravedad de cada caso viene determinada en base a tres factores: el dominio conceptual, el social y el práctico. (p.30).

El nuevo manual establece tres áreas para evaluar el grado de gravedad de los casos. Estas áreas son la conceptual, la social y la práctica. De esta forma, establece una clasificación entre la discapacidad intelectual leve, la moderada, la grave y la profunda.

- b) Retraso global del desarrollo se aplica a

Los sujetos menores de 5 años cuando no alcanzan los hitos de desarrollo esperados en múltiples áreas de funcionamiento intelectual; asimismo, se aplica cuando los sujetos son incapaces de someterse a una evaluación sistemática, o son demasiado jóvenes para participar en una prueba estandarizada. Esto requerirá una evaluación posterior después de un tiempo. (American Psychiatric Association, 2014, p.41).

c) Discapacidad intelectual no especificada cuando:

“El sujeto tiene más de 5 años y existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada, ya sea por déficit sensorial, problemas de conducta graves, o comorbilidad de un trastorno mental”. (American Psychiatric Association, 2014, p.41).

La *OMS* (2016) establece que alrededor de 1-3% de la población está afectada de discapacidad intelectual, habiendo una mayor prevalencia de discapacidades de carácter leve, normalmente diagnosticadas al inicio de su escolarización en Primaria, pues es cuando estos alumnos empiezan a tener mayores dificultades de comprensión y de ejecución que los alumnos de su grupo de referencia.

### **2.1.5.2. Discapacidad visual.**

El grado de discapacidad visual se establece respecto a dos parámetros la agudeza visual y el campo visual normal. Siguiendo a Barraga (1997, p.33) se entiende por agudeza visual

La habilidad para discriminar detalles finos de objetos a una distancia determinada. Se especifica por un quebrado en el cual el numerador es la distancia a la que la figura menor es reconocida por el sujeto y el denominador la distancia a la que sería reconocido por un ojo de visión normal. La visión normal supone tener una agudeza

visual de 1/1. El campo visual normal tiene unos límites de 90° en su parte externa, 60° en la interna, 50° en la parte superior y 70° en su parte inferior.

Una persona es considerada ciega a efectos legales y de la *ONCE* cuando posee, en el ojo de mejor visión, una agudeza visual con corrección de 0'1 (1/10 en la Escala de Wecker), o quien sobrepasándola presenta una reducción del campo visual de 10° o menos. La ceguera puede ser causada por afectaciones oculares o por lesiones cerebrales.

### **2.1.5.3. Discapacidad auditiva.**

La Organización Mundial de la Salud (2015) establece que

Una persona sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es superior a 25dB. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Afecta a uno o ambos oídos y entraña dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes (p.1)

De acuerdo al Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (García Perales & Herrero Priego, 2008), la discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, que provoca en una discapacidad para oír y dificultades para la adquisición del lenguaje oral.

Según la *OMS* (2015) la pérdida de audición produce discapacidad cuando hay una pérdida de de 40dB en el oído con el que se oye mejor, en adultos y de un 30dB en niños. La *OMS* afirma que la prevalencia de la sordera es mayor en contextos desfavorecidos. En cuanto a las consecuencias de la pérdida de audición pueden ser

funcionales, afectando a la comunicación con otras personas, o en el caso de los niños la falta de desarrollo del lenguaje oral o el retraso del mismo. Asimismo, en los niños en edad escolar produce dificultades de aprendizaje. Entre las consecuencias socio-emocionales se encuentra el aislamiento, la soledad, la frustración; y en edad adulta dificultades para encontrar empleo.

Siguiendo de nuevo el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de Andalucía la pérdida auditiva se puede clasificar dependiendo del momento de la aparición, del grado de pérdida y según la localización (García Perales & Herrero Priego, 2008), como puede observarse en la tabla 3.

**Tabla 3.**  
*Clasificación de la pérdida auditiva*

Momento de la aparición	Grado de pérdida	Localización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sordos prelocutivos: sordera producida antes de la adquisición del habla.</b></li> <li>• <b>Sordos poslocutivos: sordera producida después de la adquisición del habla</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipoacusia ligera: entre 20 y 40 DB</li> <li>• Hipoacusia media: de 40 a 70 DB</li> <li>• Hipoacusia severa: de 70 a 90 DB</li> <li>• Hipoacusia profunda: más de 90 DB</li> <li>• Cofosis: pérdida de más de 120 DB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipoacusia de conducción o transmisión: patología en el oído externo o medio.</li> <li>• Neurosensorial: patología en el nivel del oído interno (cóclea) causada por anoxia, rubeola de la madre, otitis.</li> <li>• Central: lesión en las vías auditivas centrales.</li> <li>• Mixtas: afectación tanto en las vías de conducción como en las perceptivas.</li> </ul>

Fuente: Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de Andalucía (García Perales & Herrero Priego, 2008)

#### **2.1.5.4. Discapacidad motórica.**

De acuerdo a la Guía de alumnado con discapacidad motórica de *CREENA* (2000) estas discapacidades suponen una alteración motriz, transitoria o permanente, debido a un mal funcionamiento del sistema óseoarticular, muscular y/o nervioso y que, en grado variable, supone ciertas limitaciones a la hora de enfrentarse a algunas de las

actividades propias de su edad. Por otro lado, el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de Andalucía: trastornos del desarrollo con discapacidad motora* (Mendoza Olivares & Pons Tubío, 2010) clasifica estos trastornos según su etiología:

- Enfermedades generales como las enfermedades metabólicas, o la malnutrición, entre otras.
- De origen central que suelen cursar con hiper o hipotonía. Se da en casos como el síndrome de Down o de Prader Willi. En caso de hipertonia suele darse en la parálisis cerebral.
- De origen neuromuscular, que se da en casos como las distrofias musculares o las miopatías, entre otras.

Fernández López & Pelegrin Molina (2016) especifican que la clasificación de la discapacidad motora depende de determinados criterios como son:

- Fecha de aparición: prenatales, perinatales y postnatales
- Etiología: genéticas, microbianas, entre otras.
- Por su localización: atendiendo a la parte del cuerpo afectada pueden ser monoplejía, hemiplejía, paraplejía y tetraplejía.
- Por su origen: cerebrales, espinales, musculares, de origen óseo-articular.

### **2.1.6. Dificultades y trastornos del aprendizaje.**

En este apartado abordaremos todos aquellos trastornos especificados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2014) relativos a la lectura, expresión escrita y matemáticas. Estos trastornos se encuentran englobados en los Trastornos del Neurodesarrollo. Por consiguiente, siguiendo el *DSM-5* (2014) el Trastorno Específico de Aprendizaje consiste en dificultades en la lectura que es lenta y se realiza con mucho esfuerzo. La lectura se muestra con sustituciones, omisiones o letras o sílabas añadidas. Respecto a la escritura ésta se muestra con muchos errores gramaticales, ortográficos, de organización espacial de la escritura en la página; así como de expresión de ideas. En relación a las matemáticas existe dificultad para dominar los números y el cálculo matemático, problemas de razonamiento en esta área y en la resolución de problemas. El Manual añade que la actitud académica está por debajo de lo esperado dada la edad cronológica y que afecta significativamente al rendimiento académico.

“Estas dificultades se inician en la edad escolar pero pueden no manifestarse hasta que las demandas académicas superen las dificultades que presenta. No se deben a discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos”. (American Psychiatric Association, 2014, p. 66.)

En el área lectora, destacamos que para Santiuste Bermejo & López Escribano (2005) las dificultades relativas a la lectura se pueden clasificar en:

- Retraso lector: debidos a discapacidades, problemas de lateralidad, problemas perceptivos, escolarización tardía, absentismo o falta de motivación, entre otros.
- Dislexia: dificultad grave en el aprendizaje de la lectura que se da en un niño de inteligencia normal o superior y que no es debido a problemas físicos

De acuerdo al *DSM-5* (2014) la dislexia es

Un término utilizado para referirse aquellas dificultades del aprendizaje caracterizada por problemas en el reconocimiento de palabras de forma precisa o fluida, o al deletrear y con poca capacidad en la ortografía. Si se utiliza esta definición es importante evaluar también la comprensión de la lectura o del razonamiento matemático. (American Psychiatric Association, 2014, p.67)

En la misma línea, Cuetos Vega (2010) asume el concepto de la Asociación Internacional de Dislexia (2002) y establece que ésta es

Una dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de palabras y por problemas de ortografía y descodificación. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico. (Cuetos Vega, 2010, p.1)

Egido Ramos y Hernández Moreno (2014), Bautista Salido (2010) y Jimenez y Artilles (2001) diferencian entre dislexia visual o diseidética y la dislexia auditiva o disfonética.

Por otro lado, para Ramírez Sánchez (2001) las personas que padecen dislexia pueden presentar trastornos perceptivos, dificultades en la orientación espacial y temporal, problemas para discriminar sonidos, problemas de esquema corporal, así



como de psicomotricidad, lateralidad, alteraciones del lenguaje, problemas de atención, desmotivación hacia los estudios y bajo autoconcepto, entre otras.

Posicionándonos en el área matemática, pasamos a describir todas aquellas dificultades que aparecen en ella, las denominadas dificultades en matemáticas. Es Cockcroft (1980) quien señala en su famoso informe que la mayoría de las personas tenían dificultades con las matemáticas debido a que no les gustaba y les generaba ansiedad.

La primera dificultad que se explica es la discalculia, es un término derivado de acalculia e introducido por Heschen (1925).

De acuerdo al *DSM-5* (2014) la discalculia

Es un término utilizado para referirse a los problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y cálculo correcto o fluido. Es también importante especificar si se presenta con dificultades del razonamiento matemático o cualquier otra dificultad adicional. (American Psychiatric Association, 2014, p.67).

Para Vázquez (2007) la discalculia es un trastorno del aprendizaje que afecta a niños con una capacidad intelectual normal y que supone dificultades para el cálculo aritmético. La edad para detectarlo se sitúa entre los 6 y 8 años de edad. Dentro de la discalculia y citando a Berger (1926) se distinguen la discalculia primaria, asociada a una lesión cerebral; y la discalculia secundaria, asociada a alteraciones verbales, espacio-temporales o de razonamiento; presentándose esta última en niños con un nivel de inteligencia normal; siendo frecuente que padezcan a su vez dislexia.

Atendiendo a los trastornos de expresión escrita el *DSM-5* define “como dificultades en la expresión escrita aquellas dificultades que cursan con numerosas faltas de ortografía, problemas de corrección gramatical y de los signos de puntuación; así como en la claridad y organización de la expresión escrita”. (American Psychiatric Association, 2014)

La *RAE* (2009, párr.1) define disgrafía como “la incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas”.

García Mediavilla (2007) define la disgrafía como una alteración del lenguaje que afecta a los trazos. Por otro lado, Valeria Crescini (2011) entiende por disgrafía a un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado. Este trastorno se presenta en sujetos con capacidad intelectual normal y sin otros problemas asociados. También García Vidal (1989) define la disortografía como las dificultades de la escritura que afectan a la palabra y no a su grafía o trazo. Rivas y Fernández (2007) realizan una clasificación de la disgrafía en: disgrafía secundaria a una dislexia y disgrafía motriz debida a alteraciones psicomotrices.

### **2.1.7. Dificultades y problemas en la adquisición del lenguaje hablado.**

Cabe destacar que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2014) realiza la siguiente clasificación y descripción:

- a) Trastornos de la comunicación: este tipo de trastornos está englobado por el *DSM-5* dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo. Este manual unifica el trastorno del lenguaje mixto receptivo- comprensivo y el trastorno expresivo

bajo el trastorno del lenguaje e incluye además el nuevo trastorno de la comunicación pragmática y cambia la denominación de algunos trastornos. Este grupo de trastornos incluye los siguientes (American Psychiatric Association, 2014, p. 42):

- Trastorno del lenguaje.
- Trastorno de los sonidos del habla.
- Trastorno de la fluencia de inicio en la infancia.
- Trastorno de la comunicación social (pragmática).
- Trastorno de la comunicación no especificado.

b) Trastorno del lenguaje: este trastorno se manifiesta por

Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje a través de las diferentes modalidades, hablado, escrito, lenguaje de signos, otro debido a las dificultades de comprensión o producción que incluyen los siguientes. (American Psychiatric Association, 2014, p.42):

Este trastorno se caracteriza por la utilización de frases con vocabulario reducido, estructura sintáctica y discurso pobre y limitado, en relación a lo esperado dada su edad cronológica. Este trastorno afecta en mayor o menor medida a la comunicación efectiva, a la participación social y en el rendimiento académico y laboral. El trastorno se inicia en los primeros años de desarrollo y no es consecuencia de ninguna discapacidad.

c) Trastorno fonológico.

El *DSM-5* establece que este trastorno se caracteriza

Por dificultades persistentes en la producción fonológica del habla que interfieren en la comprensión o impide la comunicación de mensajes. Este trastorno causa además limitaciones en la comunicación efectiva que interfiere y perjudica la participación social y alcanzar los logros académicos o los laborales. (American Psychiatric Association, 2014, p.44).

El trastorno se inicia en los primeros años de desarrollo y no es consecuencia de ninguna discapacidad, parálisis cerebral, traumatismo cerebral o patologías neurológicas o médicas.

d) Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia

De acuerdo al *DSM-5*, este trastorno se caracteriza

Por alteraciones en la fluidez y en el patrón de habla que es inapropiada para la edad del individuo. Estas alteraciones causan ansiedad al hablar lo que incide negativamente en la participación social, el rendimiento académico o laboral. Las dificultades se producen en un momento temprano del desarrollo y no son atribuibles a otro tipo de patologías. (American Psychiatric Association, 2014, p.47).

En este trastorno se producen:

- Repetición de sonidos y sílabas.
- Prolongación de sonidos de consonantes o vocales.
- Palabras fragmentadas.
- Bloqueos.
- Circunloquios.
- Palabras producidas con un exceso de tensión física.
- Repeticiones de palabras monosílabas.

e) Trastorno de la comunicación social (pragmático).

Este trastorno se trata de un nuevo diagnóstico establecido por el *DSM-5* y el manual lo define de la siguiente forma:

Este tipo de trastorno que se inicia en los primeros años de desarrollo se caracteriza por las dificultades que muestra el sujeto en la comunicación tanto verbal, como no verbal. Los sujetos afectados por el trastorno de la comunicación social presentan problemas para adaptar el tipo de comunicación al contexto, o a las necesidades del

receptor del mensaje. Asimismo, presenta dificultades para seguir las normas que rigen la conversación y la narración. Este trastorno interfiere en la comunicación efectiva, en el rendimiento escolar, las relaciones sociales o la integración en el mundo laboral. (American Psychiatric Association, 2014).

f) Trastorno de la comunicación no especificada.

Este trastorno se describe en el manual

Cuando no se cumplen los criterios para ser un trastorno específico o un trastorno del neurodesarrollo. Se incluye también dentro de este epígrafe al trastorno en el que no hay suficiente información como para hacer un diagnóstico más específico (American Psychiatric Association, 2014, p.49).

Gallardo y Gallego (2000) realizan una clasificación de las dificultades del lenguaje hablado que es interesante resaltar:

- Los trastornos de la voz: disfonía, afonía, entre otras.
- Las alteraciones de la articulación: dislalias, disglosias y disartrias.
- Las alteraciones de la fluidez: disfemia
- Alteraciones del lenguaje: retraso simple del lenguaje y afasia.

### **2.1.8. Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad.**

El *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2014) incluye este trastorno dentro de los trastornos del Neurodesarrollo y establece los criterios para el diagnóstico de Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad:

A) Patrón persistente de inatención o hiperactividad/impulsividad que se identifica por seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención (A1) y/o de hiperactividad/impulsividad (A2) que han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que afecta a su rendimiento escolar, a sus relaciones sociales o actividades laborales.

**A.1. Desatención** (American Psychiatric Association, 2014, p.467)

- A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- Con frecuencia no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
- A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- Con frecuencia evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
- A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- Con frecuencia se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- A menudo es descuidado en las actividades diarias.

**A.2. Hiperactividad e Impulsividad:** seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo.

Para adolescentes mayores de 17 años, se requieren 5 síntomas, como mínimo. (American Psychiatric Association, 2014, pp.34-35)

- A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- Con frecuencia abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- Con frecuencia tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.
- A menudo habla en exceso.
- Con frecuencia precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos)

Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención se presentan antes de los 12 años de edad. Es importante señalar que varios de los síntomas deben producirse en dos o más contextos. Este trastorno afecta significativamente a la actividad social y laboral, así como al rendimiento escolar. Se descarta que este trastorno se dé exclusivamente asociado a esquizofrenia u otro trastorno psicótico, así como tampoco es debido a otro trastorno mental. (American Psychiatric Association, 2014).

- B) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado. Se da este trastorno si se satisfacen los Criterios A1 y A2 durante los últimos 6 meses.
- C) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención. Se da este trastorno si se satisface el Criterio A1, pero no el Criterio A2 durante los últimos 6 meses.
- D) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo. Se da este trastorno si se satisface el Criterio A2, pero no el Criterio A1 durante los últimos 6 meses.

De acuerdo al Manual clínico el 5% de los niños y el 2,5% de los adultos pueden sufrir este trastorno que además puede cursar asociado a trastornos de conducta, bajo rendimiento escolar o problemas interpersonales, entre otros (American Psychiatric Association, 2014).

Lora Espinosa et al. (2012) destacan respecto al fracaso escolar de los alumnos con TDAH, que el 38% de los adolescentes con TDAH abandona los estudios secundarios. El porcentaje de alumnado que repite curso es del 42%, frente al 13%, el alumnado expulsado de los centros escolares por su conductas disruptivas es del 14%, frente al 6% de alumnado sin TDAH. La intervención precoz reduce el riesgo de fracaso escolar.



### **2.1.9. Trastornos y problemas de conducta más frecuentes en la infancia y en la adolescencia.**

Dados los numerosos casos de trastornos y problemas de conducta que se dan de la infancia y la adolescencia, desarrollaremos aquellos más frecuentes en los centros escolares y que interfieren en mayor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado.

#### A) Trastorno de conducta.

“El trastorno de conducta se encuentra entre los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta” (American Psychiatric Association, 2014, p.469)

Este tipo de trastorno presenta un

Patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres o más de los siguientes 15 criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses. (American Psychiatric Association, 2014, p.469)

#### A.1. Agresión a personas y animales

- Con frecuencia acosa, amenaza o intimididad.
- A menudo inicia peleas.
- Ha utilizado un arma que puede provocar serios daños a terceros.
- Ha ejercido crueldad física contra otras personas o animales.
- Ha violado sexualmente a alguien.

#### A.2. Destrucción de la propiedad

- Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves.
- Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar incendios).

#### A.3. Engaño o robo

- Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
- A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (esto es, "tima" a otros).
- Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (p. ej., robos en tiendas, pero sin allanamientos o destrozos; falsificaciones).

#### A.4. Incumplimiento graves de normas

- A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad.
- Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo).
- Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad. (American Psychiatric Association, 2014, pp.469-470)

Este trastorno provoca “deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral. Si el individuo tiene 18 años o más, no cumple criterios de trastorno de la personalidad antisocial”. (American Psychiatric Association, 2014, p.470).

Essau (2003) y Kazdin y Buela-Casal (1999) determinan que el trastorno de conducta o trastorno grave de conducta hace referencia a distintos patrones de comportamientos molestos o disruptivos que implica un deterioro significativo en el funcionamiento diario y una incontrolabilidad manifiesta de los comportamientos por parte de los padres, cuidadores o educadores. Los menores diagnosticados con este trastorno actúan de manera violenta hacia sí mismos o hacia su entorno; transgreden las normas sociales, los derechos de los demás, produciendo problemas más o menos graves en el contexto socio-familiar y educativo.

De acuerdo a la información aportada por Kirk, Gallagher & Anastasiow (2000) los adolescentes o adultos que presentan trastorno disocial han tenido previamente una historia de comportamientos socialmente disruptivos. Estos adolescentes suelen presentar fracaso escolar y abandono escolar temprano. Cuando llegan a adultos, algunos pueden tener problemas con la justicia. La prevalencia de los trastornos de conducta es mayor en chicos que en chicas (Kroes et al., 2001; Noakes y Rinaldi, 2006; Romano, Tremblay y Vitaro en el 2001). Los estudios además resaltan que esta prevalencia aumenta en la adolescencia, y en especial entre los 13 y 16 años.

#### B) Trastorno de la personalidad antisocial.

El DSM-5 lo incluye dentro de los trastornos de la personalidad. Para este Manual el Trastorno antisocial consiste en

Un patrón de desprecio y violación de los derechos de los demás. El trastorno de personalidad antisocial se caracteriza por un patrón dominante de inatención y vulneración de los derechos de los demás. (American Psychiatric Association, 2014, p. 659).

Este trastorno se inicia antes de los 15 años y se caracteriza por manifestar tres o más de los siguientes criterios:

- Incumplimiento de las normas sociales legalmente establecidas.
- Mentiras repetidas o estafa.
- Impulsividad o dificultades para planificar con antelación algún hecho.
- Agresividad e irritabilidad.
- Despreocupación de la seguridad propia o de los demás.
- Irresponsabilidad constante tanto a nivel laboral, como con las obligaciones económicas.
- Ausencia de remordimiento ante hechos como haber maltratado, robado o herido a alguien. (American Psychiatric Association, 2014, p. 659).

Este trastorno se suele iniciar antes de los 18 años y frecuentemente antes de los 15 años de edad comienza con problemas de conducta. No es debido a esquizofrenia o a trastorno bipolar. (American Psychiatric Association, 2014).

### C) Trastorno negativista desafiante

El *DSM-5* lo incluye dentro de los trastornos del control de los impulsos y de la conducta. De acuerdo al Manual este Trastorno se caracteriza “por un patrón de enfado, irritabilidad, discusiones, actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos 6 meses y que se manifiesta por al menos con cuatro de los síntomas siguientes” (American Psychiatric Association, 2014, p.243):

- A menudo pierde la calma.
- A menudo se molesta con facilidad.
- Con frecuencia está enfadado o resentido.
- Discute con la autoridad o con adultos.

- Frecuentemente desafía a las figuras de autoridad o rechaza cumplir normas.
- A menudo molesta a los demás deliberadamente.
- Suele culpar a los demás por su comportamiento, su conducta o sus errores.
- Ha sido rencoroso o vengativo durante al menos dos veces en los últimos seis meses.

En niños menores de cinco años este tipo de comportamiento ha de darse casi todos los días durante un periodo de seis meses por lo menos. En niños mayores de esta edad el comportamiento debe manifestarse al menos una vez a la semana durante seis meses. Este trastorno interfiere la vida personal, familiar y social del sujeto. Este trastorno no se debe a trastorno psicótico, consumo de sustancias, depresión, o trastorno bipolar (American Psychiatric Association, 2014)

#### D) Problemas de conducta

Seguendo a Díaz, Jordán, Vallejo y Comeche (2006) los problemas de conducta aparecen cuando los niños o adolescentes tiene que cumplir unas normas sociales cuya consecuencia les supone fastidio o el posponer una satisfacción inmediata. Según los mismos autores, los determinantes que influyen a la hora de considerar si una conducta es o no problemática, son la edad, el nivel de desarrollo cognitivo, la familia y la interpretación que hacen los adultos de la misma. Los problemas de conducta no son hechos aislados, suponen una repetición de conducta y una persistencia manifiesta en las mismas.

## E) Agresividad

Brando, Varela & Zárata (2008) afirman que la agresividad es un estado emocional que se manifiesta por conductas que hieren a los demás, bien sea de forma física o psicológica. Para Cerezo (1999) la agresividad más frecuente en los niños es la directa. Esta se puede manifestar de forma física con patadas, pegar, propinar empujones, entre otro tipo de conductas; o de forma verbal, consistente en insultos o gritos, entre otros. También se puede dar la agresividad indirecta (haciendo daño a algo que la persona aprecia) o la contenida (a través de expresiones, gestos...).

## F) Maltrato entre iguales o *Bullying*

Ortega y Mora Merchán (2000) definen la violencia entre iguales como un problema en las relaciones entre iguales, en las que una de las partes se considera superior, y ejerce prepotencia sobre las otras. Para Trianes (2000) el *bullying* supone un comportamiento hacia otro alumno en el que se producen insultos, aislamiento, rechazo social y agresividad física.

El maltrato entre iguales ha sido ampliamente estudiado por Oñate y Piñuel (2006) que llevaron un estudio realizado a 24.990 alumnos, con edades comprendidas entre 8 y 18 años, pertenecientes a 14 Comunidades Autónomas. Se llevó a cabo a través de la aplicación del cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar, 2006). Los resultados quedaron plasmados en el Informe Cisneros (2006). Respecto a los comportamientos y la frecuencia con las que son maltratadas las víctimas, un 25% afirma que estas

conductas las ha padecido desde siempre y el 28% asevera que durante todo el curso escolar. Respecto a las modalidades de acoso más frecuentes se encuentran las de bloqueo, hostigamiento, manipulación y coacciones y las conductas que se llevan a cabo son las de reírse de la víctima, aislarla o poner motes, entre otras. Normalmente, los acosadores son compañeros de clase. Un 17,4% no sabe las razones que mueven a sus compañeros a mostrar estas conductas con ellos/as.

Carozzo (2015) afirma que el bullying está constituido por la llamada tríada del bullying; es decir por la víctima, el agresor y el espectador o espectadores. Este autor hace especial énfasis en que la figura de los espectadores es fundamental para reforzar la conducta del agresor o agresores, lo que implica que se debe tener en cuenta tanto en las actuaciones de carácter preventivo, como en la misma intervención ante casos de acoso escolar.

El *MECD* ha iniciado una política de prevención ante los casos de bullying a través de un número de teléfono al que pueden llamar aquellos alumnos o alumnas que sientan que están padeciendo acoso escolar, con el fin de iniciar las oportunas actuaciones lo antes posible y evitar los casos que derivan en conductas graves para los afectados.

#### **2.1.10. Trastornos motores.**

De acuerdo al Manual clínico *DSM-5* los trastornos motores se caracterizan por

Dificultades en la adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas que se encuentran por debajo de lo esperado dada la edad cronológica de la persona, la oportunidad de aprendizaje y sus aptitudes. Este déficit de actividades motoras

interfiere de forma significativa y persistente en la vida cotidiana del sujeto y afecta negativamente al rendimiento escolar, a las actividades vocacionales, al juego y al ocio. Este trastorno se inicia en las primeras fases del periodo de desarrollo y no es debido a una discapacidad intelectual, dificultades visuales, o una afección neurológica, como por ejemplo una distrofia muscular, parálisis cerebral o trastorno degenerativo, entre otros. (American Psychiatric Association, 2014, p. 74).

Para Vázquez (2012) la clasificación de este tipo de discapacidades de acuerdo a su origen es la siguiente:

- De origen espinal: Espina bífida, poliomielitis...
- De origen muscular o miopatías: Miopatía de Duchenne de Boulogne o la Miopatía de Landouzy-Dejerine
- De origen cerebral: Parálisis cerebral, traumatismos cráneo-encefálicos, etc.
- De origen óseo articular: malformaciones congénitas, distrofias óseas.
- reumatismo.
- De origen vascular: hemorragia cerebral

### **2.1.11. Trastornos depresivos.**

De acuerdo al manual clínico *DSM-5* los trastornos depresivos se caracterizan porque el sujeto presenta,

Tristeza, irritabilidad, que suele ir acompañado de cambios somáticos o cognitivos que afectan de forma significativa a la su capacidad funcional. El manual diferencia entre diversos trastornos depresivos dependiendo de la duración, la presentación temporal o el origen de la misma. Entre estos trastornos se encuentran “el trastorno depresivo mayor, el trastorno depresivo persistente, el trastorno disfórico premenstrual, el trastorno depresivo inducido por una sustancia o un medicamento o el trastorno depresivo debido a afectación médica”. (American Psychiatric Association, 2014, p.155).



### **2.1.12. Trastornos del espectro autista.**

Este es uno de los principales y más controvertidos cambios realizados por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), el *DSM-5*. Se han unificado bajo el diagnóstico de trastorno del espectro autista las siguientes categorías establecidas en el *DSM-IV*: el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno Desintegrativo Infantil, el trastorno de Asperger y trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. (American Psychiatric Association, 2014).

El Manual describe el trastorno del espectro autista como (American Psychiatric Association, 2014, p.50):

A. Déficit persistente en la comunicación social y en la interacción social a través de múltiples contextos manifestadas por las siguientes características:

- Déficit en la reciprocidad socio emocional.
- Déficit en las conductas de comunicación no verbal empleadas para la interacción social.
- Déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

B. Patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas o repetitivas, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes:

- Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
- Insistencia en mantener las cosas de forma invariable, inflexibilidad de rutinas, o patrones de conductas verbales o no verbales ritualizado.

- Intereses muy restrictivos o fijos que son anormales en intensidad o centro de interés.
- Hiperreactividad o hiporreactividad sensorial o intereses inusuales a aspectos sensoriales del entorno.

El manual establece que “los síntomas deben aparecer y estar presentes en el periodo temprano de desarrollo. Los síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral, u otras importantes áreas del funcionamiento actual”. (American Psychiatric Association, 2014, p.50).

### **2.1.13. Los estilos cognitivos y de aprendizaje.**

Para Kogan (1971) los estilos cognitivos se pueden definir como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de almacenar, transformar y emplear la información. Witkin y Goodenough (1981) afirman que el estilo cognitivo se refiere a las modalidades de recepción, organización y procesamiento de la información. Esto lleva al sujeto a utilizar unas determinadas estrategias a la hora de resolver tareas cognitivas. Los estilos cognitivos con mayor influencia en el rendimiento académico son los siguientes:

- Dependencia/ Independencia de campo.
- Reflexibilidad/impulsividad.
- Enfoque de aprendizaje profundo o superficial.

## B. Dependencia/ Independencia de campo.

El enfoque de aprendizaje de dependencia/independencia de campo fue descrito por Witkin en 1964. Normalmente es medido a través del test de Figuras Enmascaradas. Las características principales de las personas independientes de campo son las siguientes:

- Perciben la realidad y la información de una manera analítica, lo que supone aislar los elementos de un problema o situación.
- Son más autónomos que los dependientes de campo en sus relaciones sociales.
- Organizan y planifican sus actividades con más facilidad que los dependientes de campo.
- Tienen una mayor facilidad para tareas matemáticas y de ciencias.
- Generalmente obtienen mejores calificaciones en las tareas académicas.
- Prefieren la utilización de una metodología por descubrimiento.
- Las carreras que elegirán con frecuencia estarán relacionadas con ciencias, ingenierías o matemáticas.

Los Dependientes de campo tienen las siguientes características:

- Tienden a percibir la información de una manera más global e integradora.
- Aprenden con más facilidad cuando se le da la información estructurada, ya que les supone un gran esfuerzo hacerlo.
- Rinden más en áreas de relaciones interpersonales.

- Tienen una mayor facilidad para tareas relacionadas con las ciencias sociales, la psicología, y la educación.
- Son más sensibles a la crítica.
- Prefieren una metodología expositiva.

#### C. Estilo de aprendizaje Reflexivo/ Impulsivo.

El estilo de aprendizaje reflexivo frente al impulsivo fue descrito por Kagan (1966). Este estilo de aprendizaje se refiere al grado en que el sujeto reflexiona ante las diferentes alternativas de solución en situaciones en que hay muchas probabilidades de respuesta. Lo que diferencia a los reflexivos de los impulsivos es el tiempo de respuesta ante determinados problemas y el número de errores que cometen. Este estilo cognitivo es bastante estable. Los reflexivos tienen un mayor tiempo de latencia de respuesta, piensan más las respuestas considerando todas las alternativas disponibles. Los impulsivos tienen mayores dificultades para concentrarse y mantener la atención y presentan mayores problemas en la adquisición de la lectura.

#### D. Enfoque de aprendizaje Profundo/Superficial.

Gallardo, Garfella y Pérez (2006) defienden la existencia de los enfoques de aprendizaje profundo/superficial. Sus estudios están avalados por investigaciones previas (Biggs, 1988, 1993; Entwistle, 1995; Hernández Pina, 1993, 1996, 2000; Marton, 1983; Salas, 1999, citado en Gallardo, Garfella y Pérez, 2006). Para estos autores el enfoque profundo se basa en la motivación intrínseca en la que el estudiante está interesado en lo que estudia, quiere comprenderlo y aprenderlo, relacionando los

nuevos conocimientos con los que ya tenía y con su experiencia. Este tipo de estudiantes suelen obtener buenos resultados académicos. Sin embargo los estudiantes con un enfoque superficial poseen una motivación extrínseca, buscan evitar el fracaso, utilizan un aprendizaje memorístico, de tal forma que no relacionan ideas y conocimientos, sin llegar a una clara comprensión de los conceptos. Estos estudiantes suelen tener bajo rendimiento académico y suelen presentar fracaso y abandono escolar temprano.

#### **2.1.14. La motivación.**

Muchas son las teorías explicativas de la motivación. Se reflejarán en este documento unas pinceladas de las mismas dadas la extensión de las mismas y de la profundidad de explicaciones que requieren.

González Torres (1999) afirma que a raíz de las teorías cognitivas surge un cambio en el concepto de la motivación. Para Weiner (1986) estas teorías fundamentadas en el cognitivismo tienen en cuenta la experiencia consciente, el pensamiento y la voluntad.

Maslow (1954) en su teoría de la motivación basada en la Jerarquía de las Necesidades parte de que las personas se motivan para conseguir satisfacer unas necesidades que se encuentran jerarquizadas. Las primeras son las necesidades fisiológicas, seguidas de las necesidades de seguridad, las sociales, las de autoestima y las de autorrealización.

Bandura (1977) en su Teoría de la Autoeficacia Percibida destaca el papel de las percepciones de autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación, en el esfuerzo y persistencia ante las tareas. Además, Dweck y Elliot (1983) señalan que las metas que persiguen los alumnos dependen de la concepción que tienen sobre la inteligencia, como algo estable o modificable.

Convington (1984) en la Teoría de la Autovalía afirma que cuando el alumnado tiene baja percepción de competencia, orienta más su conducta a la defensa de sí mismo que a intentar superar la tarea. Esto hace que generen numerosos mecanismos de defensa con tal de no parecer poco competentes.

Weiner (1986) establece en su teoría de las atribuciones causales que la motivación depende de las atribuciones que hace el alumno de sus resultados académicos. Así, si un alumno atribuye sus éxitos a causas externas, variables, y no controlables, como pueden ser la suerte o la bondad del profesor; y atribuye sus fracasos a causas internas, estables y no controlables, como puede ser su falta de capacidad, puede generar un patrón de atribución de indefensión. Para este autor es importante enseñar a los alumnos a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, variable y controlable. Dweck (1986) y Nicholls (1984a) se centran en el papel de las metas (*Goal Theory*) y apuntan que la motivación puede ser adaptativa o desadaptativa en función de las orientaciones de meta de los estudiantes (metas de aprendizaje versus metas de rendimiento).

#### A. Motivación académica:

Para Carver y Scheier (2000) la motivación académica está relacionada con la valoración que dan los estudiantes a las tareas. Cuanto más valore la tarea, más tiempo y esfuerzo dedicará el estudiante a ella y buscará soluciones y alternativas para superarlas. Por el contrario, si un alumno no valora la tarea, su implicación en la misma será escasa. El conocimiento de uno mismo va a influir en el grado de motivación académica, ya que cada uno reconoce sus posibilidades y limitaciones. En la misma línea, Rodríguez Fuentes (2008) expone que los estudiantes no estarán motivados si consideran que la tarea es demasiado complicada para realizarla de forma exitosa o no se sienten capacitados para llevarlas a cabo. Asimismo, ocurrirá otro tanto si las tareas no son interesantes o les producen ansiedad o tristeza.

Para Weiner (1986) y Pintrich y Schunk, (2006) la secuencia motivacional es la siguiente: unos determinados resultados producen una reacción afectiva y cognitiva que suponen a su vez una valoración. Si estos resultados son inesperados nos preguntamos las razones por las que ha ocurrido y se generan unas atribuciones causales. Para Barca, Porto y Santorum (2006) estas explicaciones ante los resultados condicionan la conducta, dependiendo de varios determinantes como son el autoconcepto de la persona, las dimensiones de controlabilidad/ incontrolabilidad o las de estabilidad/intestabilidad.

Vázquez y Manassero (1989) basándose en la teoría de las atribuciones de Weiner, afirman que los alumnos suelen atribuir los fracasos a causas externas y los éxitos a causas internas.

Pintrich y De Groot (1990) y González-Pienda, et al (2003), destacan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a los siguientes componentes:

- Las metas que persiguen los alumnos y alumnas, el valor que le dan a ese objetivo a alcanzar, la utilidad de los aprendizajes que van a aprender, van a ser primordiales a la hora de motivarles. A eso le llaman estos autores los componentes de valor.
- Otro de los factores influyentes en la motivación del alumnado va a ser la expectativa que tengan sobre su capacidad para realizar la tarea encomendada, el control que puedan tener sobre la misma y la percepción de competencia. Esto se refiere a los componentes de expectativas.
- Por último, estos autores señalan que los factores afectivos, las emociones que crea el enfrentarse a la tarea o al aprendizaje son un elemento primordial en el proceso motivacional.

Los trabajos realizados por Alonso Tapia (1997) indican que las metas que persiguen los alumnos a la hora de afrontar las tareas escolares determinan en gran medida su motivación. Estas metas pueden ser:



- Autovaloración. Esta meta está relacionada con la motivación de logro, en la que el alumno busca experimentar el orgullo que sigue al éxito; e intenta evitar el fracaso.
- Valoración social. Cuando el alumno persigue esta meta está pendiente de lo que piensen y digan los demás, sobre todo aquellas personas significativas para él o ella.
- Tarea. Cuando la atención se centra en la tarea es porque el alumno busca incrementar su propia competencia (metas de aprendizaje); o bien siente la necesidad de hacer lo que él quiere y con ello actuar con autonomía y no obligado (motivación de control). También puede darse este tipo de meta cuando el alumno se siente a gusto y tiene interés en la materia (motivación intrínseca).
- Consecución de recompensas externas. Estas metas están relacionadas con la consecución de recompensas y evitar todo aquello que signifique castigo o pérdida de privilegios.

### **2.1.15. Atribuciones de éxitos y fracasos.**

Como se ha venido comentando a lo largo del apartado anterior, las explicaciones (atribuciones causales) que los alumnos dan a sus éxitos y fracasos influyen directamente en sus planes y futuro.

Para Weiner (1985 y 1987) la conducta (acción) viene determinada por las atribuciones a través de las expectativas y afectos, como variables intermediarias, desencadenados por las atribuciones causales realizadas por los sujetos. Por ejemplo, un estudiante que atribuye su bajo rendimiento en Matemáticas a falta de capacidad personal, experimentará de cara al futuro una baja expectativa de éxito y probablemente sentimientos de incompetencia, baja autoestima y vergüenza que favorecerán una conducta de huida y retraimiento que le producirá un nuevo fracaso.

#### **2.1.16. Expectativas.**

Porter y Lawyer (1968) afirman que las personas poseen expectativas y creencias sobre su propia vida y que estas influyen en su comportamiento y elecciones futuras. Layard (2005) destaca que estas expectativas influyen notablemente en la felicidad de los sujetos y Gilbert (2006) asevera que el cerebro humano es el único capaz de formular expectativas sobre lo que le depara el futuro.

Respecto a las expectativas académicas, Blas Pena (2012) afirma que se refieren a las creencias que tienen los estudiantes sobre el rendimiento que van a conseguir sobre la realización de alguna tarea; supone contestar a la pregunta, ¿seré capaz de hacerlo bien? Para García López (2006) los alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje con unas determinadas expectativas sobre su desempeño en las mismas. Los alumnos esperan conocer si se han cumplido o no sus expectativas y en qué grado. La falta de respuesta a las expectativas va a influir en su motivación. La implicación del alumnado en las tareas

dependerá de las expectativas que mantenga respecto al refuerzo que seguirá a su conducta.

Cabe señalar el famoso estudio de Rosenthal y Jakobson (1965) al que llamaron *Pygmalion* en el aula. Este experimento demostraba cómo las expectativas del profesorado influían de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. De igual forma, las expectativas que muestran las personas significativas para otras (padres, amigos, grupo de iguales...) influyen en su comportamiento y en el caso que nos ocupa en el rendimiento académico.

#### **2.1.17. El autoconcepto y autoestima.**

De acuerdo a Cardenal y Fierro (2003) el autoconcepto se define como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Para Marsellach (2003) la autoestima es el concepto que hemos ido recopilando a lo largo de nuestra vida acerca de nuestra propia valía fundamentada ésta en nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos y sensaciones. En la misma línea, Carrillo Picazo (2009) describe la autoestima como el concepto que tenemos de nosotros mismos, de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

Gallardo López, et al. (2009) estudian la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Fruto de su investigación determinan que el autoconcepto académico y familiar está relacionado con el rendimiento académico, siendo el primero el que tiene una mayor influencia. El autoconcepto familiar es relevante en el sentido de que si un estudiante se siente querido y valorado, esto afectará a su estabilidad emocional y por lo tanto tendrá una mayor predisposición para estudiar.

### **2.1.18. La ansiedad.**

De acuerdo al *DSM-5* la ansiedad generalizada se presenta en

Personas que padecen una ansiedad persistente y excesiva y una preocupación significativa sobre aspectos del trabajo o el rendimiento escolar, por ejemplo; que la persona los percibe como fuera de su control. Es frecuente que este tipo de ansiedad vaya asociado a síntomas físicos, como nerviosismo, fatiga, dificultades para concentrarse, tensión muscular y alteraciones en el sueño (American Psychiatric Association, 2014, p.190).

Según a la información aportada por el mismo Manual, “los trastornos de ansiedad se producen cuando una persona presenta miedo y ansiedad excesiva, así como alteraciones en la conducta asociadas a los mismos”. Estos trastornos se caracterizan por ser “desmedidos y permanecer más allá de lo considerado normal” (American Psychiatric Association, 2014, p190).

Hembree (1990) Pérez, Martínez, Romero & Martínez (2011) consideran que la ansiedad en el ámbito educativo supone un estado de ánimo de excesivo miedo y temor en los que el estudiante percibe inseguridad ante las demandas académicas.

Howe (2000) afirma que una larga historia de fracasos escolares produce sentimientos de inseguridad en los estudiantes y el consiguiente deseo de evitar los estudios. Este tipo de alumnado se vuelve pasivo ante los mismos, ya que es la forma de enfrentarse a una situación en la que creen que no van a poder conseguir éxito alguno. Por el contrario, si los alumnos suelen obtener buenos resultados escolares, cuando fracasan vuelven a intentarlo, porque perciben que son capaces de conseguirlo.

Para Vallejos Atalaya (2012) la relación entre el rendimiento escolar y la ansiedad demuestran que ésta resulta negativa cuando los estudiantes se enfrentan a problemas nuevos. Por otro lado, la ansiedad es beneficiosa cuando se trata de aprendizajes memorísticos y repetitivos que no requieran razonar; mientras que es perjudicial si se quieren adquirir conocimientos significativos.

#### **2.1.19. Altas capacidades intelectuales**

Maria Luisa Castro (2008) realiza una distinción entre alumnado con talento, alumnos precoces, prodigios y alumnos con altas capacidades.

- Talento: se considera que una persona es talentosa cuando presenta una habilidad específica en un área determinada.
- Precocidad: Son alumnos que han adquirido los conocimientos antes que el resto de los compañeros.
- Prodigio: realizan ejecuciones sobresalientes y de alta calidad a edades muy tempranas.

- Alumnado con altas capacidades intelectuales: se considera superdotación intelectual cuando la persona posee un nivel muy elevado de aptitudes intelectuales: aptitud numérica, de cálculo, comprensión y razonamiento verbal, capacidad espacial.

La Teoría Pentagonal de Sternberg (1993) considera que un sujeto de altas capacidades intelectuales es la persona que utiliza con gran eficacia los componentes de su inteligencia y que debe reunir los siguientes criterios:

- Excelencia: El sujeto presenta superioridad en alguna dimensión o dimensiones en relación a sus compañeros.
- Rareza: alto nivel de ejecución en un atributo que no es corriente ni común al resto de sus compañeros.
- Productividad: el sujeto con altas capacidades presenta una capacidad superior en el trabajo.
- Demostrabilidad: estas capacidades han de poder comprobarse a través de pruebas válidas y fiables.
- Valor: que sus realizaciones sean valoradas por la sociedad y por los demás.

Renzulli (1994) define su Teoría de los Tres Anillos, en la que establece que se da sobredotación intelectual cuando el sujeto presenta un conjunto de tres características fundamentales íntimamente relacionadas entre sí y con igual énfasis en cada una de ellas:

- Capacidad intelectual superior a la media.
- Un alto grado de dedicación a las tareas (perseverancia, resistencia, práctica, confianza en sí mismo...)
- Altos niveles de creatividad (capacidad de los sujetos de altas capacidades intelectuales de responder con flexibilidad, fluidez y originalidad)

Coriat (1990) opina que no se puede hablar de superdotación solo cuando hay niños con un nivel intelectual alto, sino que hay que incluir en la superdotación a otra categoría de alumnos. En esta misma línea, Medina Balmaseda (2006) añade que se debe dar más importancia a la potencialidad del sujeto, que a las mediciones aisladas de sus aptitudes. El Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades declaran en la Guía Científica de Las Altas Capacidades que

La superdotación es el fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable y global de la persona humana que se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la alta capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo, sino sobre todo en su funcionamiento, pues implica una diferencia cualitativa muy importante. (Guía Científica de las Altas Capacidades, 2014, p. 23).

Rivero et al. (2004) señala que los principales problemas a los que se enfrentan los alumnos con altas capacidades intelectuales puede ser debidos a:

- Disincronía interna.

- Disincronía intelectual y psicomotora. Su desarrollo a la hora de hablar, andar y leer es más rápido que el de escribir. Pueden presentar disfemia al pensar con mayor velocidad de lo que son capaces de expresar.
  - Disincronía del lenguaje y del razonamiento. Su capacidad de razonamiento es mayor que la del lenguaje.
  - Disincronía afectivo-intelectual. Les es difícil integrar la información afectiva que reciben, pudiendo provocar trastornos psicológicos.
- Disincronía externa.
    - Disincronía escolar-social: los alumnos con altas capacidades aprenden a gran velocidad, superando rápidamente el nivel escolar en el que se encuentran por su edad; sin embargo su desarrollo afectivo emocional corresponde a su edad cronológica.
    - Disincronía familiar: suelen hacer preguntas a sus padres que se sienten desconcertados, con falta de respuesta a sus demandas. Estas preguntas suelen ser sobre Dios, el hambre del mundo, la muerte, el origen de la vida... dependiendo de la actitud de los padres ante esto, el niño puede conformarse, porque no den respuesta a sus preguntas; o bien seguir su desarrollo intelectual y su brillantez, lo que le produce culpabilidad.
    - Disincronía entre el niño y sus compañeros. Esto supone que el niño/a se relaciona con niños de su edad cronológica, cuando en realidad necesitaría relacionarse también con compañeros de su edad mental.

La *LOMCE* en su art. 76 establece que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas



capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (LOMCE, p. 97896).

Asimismo en este artículo se señala que para la atención de este alumnado se propondrán planes específicos de actuación, entre los que se encuentran los programas de enriquecimiento curricular adaptados a las necesidades y características personales del alumnado, con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

Artiles, Álvarez & Jiménez (2002) exponen las posibles respuestas educativas ante los alumnos de altas capacidades intelectuales son:

a) Enriquecimiento curricular

Consiste en tareas que se diseñan para el alumnado que desea profundizar e investigar, con la supervisión del profesorado, sobre algún tema de interés. El alumnado con Altas Capacidades marca así sus propias pautas y ritmo de trabajo, a través de un planteamiento individualizado y motivante. Este enriquecimiento puede realizarse con:

- Adaptaciones curriculares de ampliación en una o varias áreas.
- Adaptaciones curriculares de enriquecimiento en el que se priorizan las conexiones entre las informaciones de distintas áreas de conocimiento.
- Enriquecimiento aleatorio, planificando temas y actividades que no están tratados en el currículo ordinario pero que pueden vincularse al mismo. El alumnado los trabajará de forma paralela a las clases normales.

- Enriquecimiento instrumental o entrenamiento metacognitivo en el que se utiliza el aprendizaje de estrategias metacognitivas.

b) Aceleración o flexibilización

La aceleración consiste en integrar al alumnado con Altas Capacidades en cursos superiores en una o varias áreas, o bien adelantándolo un nivel escolar completo. Esta respuesta no es la más adecuada en los primeros niveles educativos ya que el alumno puede presentar dificultades de adaptación al nuevo grupo y/o desigualdad en el desarrollo emocional y social respecto a sus nuevos compañeros mayores que él.

c) Agrupamientos

Consisten en reunir al alumnado con Altas Capacidades en aulas independientes trabajando un currículo enriquecido y diferenciado. El agrupamiento puede ser total o parcial.

**2.1.20. El absentismo.**

El artículo 27 de la Constitución Española de 1978 establece el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones necesarias y remuevan los obstáculos para que este derecho se aplique.

La *LOMCE* establece en su disposición final primera la modificación de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación. En su art. 4, sobre los deberes básicos de los alumnos dispone: *asistir a clase con puntualidad*.

García Gracia (2005) considera que una de las causas del absentismo es la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años de edad, ya que afecta a gran número de estudiantes con desmotivación ante los contenidos académicos y con larga de historia de fracaso escolar. Las consecuencias del absentismo representan la falta de formación de unos jóvenes que intentan incorporarse al mercado de trabajo sin una mínima cualificación. Otras consecuencias son la baja autoestima y una construcción de la identidad con carácter negativo. El absentismo no solo depende de características individuales del estudiante, sino de causas externas como pueden ser el origen social, la familia, el grupo de iguales y las prácticas docentes del profesorado.

#### **2.1.21. Código elaborado o restringido.**

Díaz Villa (1986) destaca las investigaciones llevadas a cabo por Bernstein en relación a las distintas formas de comunicación en la familia, en función del origen social de la misma. Para este autor, Bernstein (1962) modifica las nociones de lenguaje público y lenguaje formal y las sustituye por las nociones de códigos elaborados y restringidos.

Bernstein (1977) encuentra dos tipos diferenciados de códigos lingüísticos que influyen en proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos:

- Código restringido, propio de las familias de origen social humilde, que utilizan un lenguaje más sencillo y concreto.
- Código elaborado o científico, propio de la escuela, caracterizado por ser más complejo, abstracto y simbólico; con un vocabulario más amplio y rico, así como un mayor rigor en la gramática.

Según este autor, los alumnos que han adquirido un código de lenguaje elaborado, son más capaces de afrontar las tareas y los contenidos académicos propios de la escuela. Esto no supone que los alumnos que tienen un código de lenguaje restringido no puedan tener éxito en la escuela, pero sí parece ser que encuentran mayores dificultades al no dominar los códigos elaborados que adaptan mejor al entorno escolar.

#### **2.1.22. Desconocimiento del idioma.**

Como se comentó en el apartado del contexto, la población extranjera de Melilla se situaba en 2009 en un 10,6% del total de la población de la ciudad. Debido a esto, a los centros escolares acude alumnado extranjero con un desconocimiento parcial o total de la lengua vehicular y esto dificulta en gran medida su incorporación a las clases.

Los colegios e institutos cuentan con programas de apoyo para estos alumnos que son normalmente atendidos fuera del aula, con el objetivo de que aprendan lo antes posible la lengua vehicular. Sin embargo, muchos de estos alumnos no llegan nunca a alcanzar el nivel de contenidos académicos mínimos que le permitan titular. A esto hay

que añadir que muchos de ellos carecen de documentación, ya que son *Menores No Acompañados (MENAS)*. Entre este tipo de alumnado se da un alto índice de fracaso escolar por el desfase tanto a nivel de competencia curricular, ya que algunos de ellos no han acudido nunca a una escuela, como por las dificultades con el idioma.

### **2.1.23. Competencia curricular.**

Algunos alumnos van acumulando por sus dificultades de aprendizaje o baja motivación un desfase curricular significativo, lo que dificulta su adaptación al contexto escolar y con ello el progreso en sus aprendizajes. Asimismo, nos encontramos con alumnado de incorporación tardía, con grandes dificultades para seguir el currículo establecido para su nivel. Las medidas que puede adoptar el centro son refuerzo, desdobles o agrupamientos flexibles, que puedan responder a sus necesidades educativas a través de adaptaciones curriculares grupales.

## **2.2. Factores externos al sujeto.**

### **2.2.1. Contexto familiar.**

La *LOMCE* establece entre sus principios en su Título Preliminar, Capítulo I, el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

Dentro de los problemas relacionados con la educación familiar el *DSM-5* describe los relacionados con problemas de relación entre padres e hijos que van asociados a un deterioro de las relaciones que afectan a nivel conductual, cognitivo y afectivo. Destaca asimismo la falta de control parental, la sobreprotección, la escasa implicación de los padres, el estilo educativo excesivamente estricto, las discusiones que pueden terminar en violencia física o verbal; así como el tratar de evitar la resolución de los problemas familiares. Además nombra otro tipo de problemas como son los relacionados con las malas relaciones entre hermanos, relaciones conflictivas entre padre y madre, la ruptura de la pareja, el divorcio, la educación realizada fuera del contexto familiar cercano, el duelo, los ambientes en los que impera la hostilidad, la crítica y la intromisión. (American Psychiatric Association, 2014).

Las conclusiones resultantes de la investigación llevada a cabo por Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) destaca algunos de los factores más influyentes en el rendimiento académico de los hijos. Entre estos se encuentran el sentido de pertenencia al centro, el ambiente familiar, la ayuda en casa con los deberes escolares, las aspiraciones académicas de la familia sobre el rendimiento escolar de sus hijos, el nivel socio-cultural de la familia, o la participación de las mismas en las AMPAS o en el Consejo Escolar.

Dentro del contexto familiar vamos a realizar una descripción de algunos de los factores educativos que afectan más significativamente al desarrollo integral de los hijos, y por ende al rendimiento escolar.

### **2.2.1.1. Estilo educativo de los padres.**

La forma en que los padres educan a sus hijos, marcan límites, el grado de comunicación en la familia, la afectividad o el control que se ejerce sobre ellos, afecta directamente a su personalidad. Jiménez (2005) establece diferentes estilos parentales y deja constancia de que estos pueden modificarse a lo largo del tiempo y que no tiene por qué aparecer en estado puro, sino que pueden ser mixtos. Además, añade que el estilo educativo varía en función del género y de la posición que ocupa el sujeto respecto a los hermanos; así como el número de estos. Jiménez establece una serie de estilos educativos diferentes como son el autoritario, permisivo, democrático y negligente.

- Los padres y madres autoritarios se caracterizan por ejercer mucho control sobre los hijos, las normas que establecen son rígidas, recurren a los castigos frecuentemente, existe escaso nivel de comunicación familiar o clima autocrático, entre otras. Las consecuencias de este estilo educativo son hijos con bajo nivel de confianza en sí mismos, escasa competencia social, agresividad o baja autonomía personal.
- Los padres permisivos son indiferentes ante las conductas positivas o negativas de sus hijos, evitan ponerles límites, hacen escaso uso de los castigos y acceden a los caprichos de sus hijos. Las consecuencias son hijos con posible baja competencia social, bajo rendimiento escolar, autoconcepto negativo e inestabilidad emocional.
- Los padres con un estilo educativo democrático mantienen un nivel apropiado de control sobre sus hijos. Saben marcar límites y comunican a sus hijos las razones que les conducen a hacerlo. Sus técnicas punitivas son razonadas. Son sensibles

a las necesidades de sus hijos. Las consecuencias son que los hijos tienen autocontrol, buena motivación, alta autoestima y buena competencia social.

- Los padres negligentes invierten poco tiempo en la educación de sus hijos, son inmaduros, tienen escasa motivación y capacidad de esfuerzo. Esto puede ocasionar que los hijos presenten conductas con bajas habilidades sociales, puedan ser agresivos e impulsivos, poco motivados y con baja capacidad de esfuerzo.

De la Cruz (2008) añade a estos estilos educativos el sobreprotector. Los padres sobreprotectores se sienten responsables de los problemas de sus hijos. Se culpan cuando tienen que poner límites y responsabilizan a los demás antes que culpar su hijo.

#### **2.2.1.2 Expectativas y atribuciones.**

Jones y Davis (1965) afirman que la forma en que explicamos o juzgamos nuestros comportamientos o los de otras personas influye en nuestros hechos futuros. Para Weiner (1986) en las relaciones familiares se producen situaciones de fracaso en las que es probable que se realice algún tipo de atribución causal por parte de los padres y de los hijos. Las atribuciones que realizan los padres sobre los comportamientos o conductas de sus hijos son, según Mathews y Conger (2004), muy significativas para sus hijos. Asimismo, Mackinnon-Lewis, Castellino, Brody & Fincham (2001) añaden que las atribuciones de responsabilidad o culpa de los padres sobre los hijos se asocian a interacciones más conflictivas entre ellos.



### **2.2.1.3. Clima de convivencia en la unidad familiar.**

La familia es el primer y más potente agente socializador del niño. Carrillo Picazo (2009) expone en su tesis sobre autoestima que en la familia el niño aprende valores, roles, costumbres, reglas y formas de relacionarse con el mundo exterior. Algunas de las estrategias más eficaces para establecer unos vínculos afectivos óptimos para el desarrollo de los menores, en especial durante la adolescencia, son aquellas en las que la relación se fundamenta en la honestidad, negociación, asumir responsabilidades, delimitar, anticiparse a las situaciones problemáticas y realizar refuerzo positivo, entre otras. Carrillo añade que los ambientes familiares con escasos vínculos afectivos influyen en el desarrollo de la autoestima de sus hijos. Para Branden (1995) no existe una dificultad psicológica que no esté relacionada con la baja autoestima. Entre estas se encuentran la depresión, el abuso de sustancias, el bajo rendimiento escolar y la inmadurez.

En la misma línea, Jiménez (2008) afirma que el ambiente familiar positivo es esencial para el buen rendimiento escolar de sus hijos. Este ambiente positivo se consigue gracias a una buena comunicación entre padres e hijos. De hecho, para Brunner y Elacqua (2003) en los países desarrollados, los buenos resultados escolares son atribuidos en un 80% a la familia.

#### **2.2.1.4. Nivel socio-educativo y económico de la familia.**

Brembreck (1975) señala que las variables del entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico. Para Cuadrado Gordillo (1986) un alumno procedente de un entorno socio educativo carencial tiene bastantes posibilidades de tener un bajo rendimiento escolar.

La investigación realizada al respecto por Pourtois y Desmet (1989) indica que el bajo rendimiento escolar afecta más a niños del estatus social de nivel bajo. La posición social de la familia va a influir en el éxito escolar de los niños en especial por la importancia que dan los padres a los estudios, aspecto que influye determinadamente en la manera en que afrontan estas las tareas escolares y por la falta de recursos materiales que presenta el ámbito familiar. Estos entornos también están privados de experiencias culturales que motivan hacia los aprendizajes escolares.

#### **2.2.1.5. Implicación en la escuela y en el estudio de sus hijos.**

Martínez y Galíndez (2005) afirman que la implicación de los padres y madres en los centros educativos afecta favorablemente al rendimiento escolar de sus hijos. Esto se comprueba en determinados aspectos como son los factores cognitivos, la motivación, la autoestima, la asistencia a clase, la confianza en sí mismo, el buen desarrollo de la personalidad o sus habilidades sociales.

De todo esto se extrae la conclusión de que los padres tienen el derecho y el deber de ayudar a sus hijos en su formación y la implicación de los mismos en la escuela favorece el aprendizaje y mejora el rendimiento escolar.

### **2.2.2. Contexto escolar**

De acuerdo a Feinberg (2009) el rendimiento escolar es aquel que se refiere al progreso o al logro académico que realiza un estudiante en un contexto escolar.

Van de Grift y Houtveen (2007) y Sammons (2007) afirman que en las aulas en las que el rendimiento escolar del alumnado es bajo se debe a diversos factores, como pueden ser:

- Bajas expectativas del profesorado respecto a la potencialidad de sus alumnos.
- Escasa o mala interacción entre profesor y sus alumnos.
- Metodología poco participativa.
- Percepción por parte del alumnado de que el profesorado no se preocupa por ellos.
- Utilización de la evaluación como medio negativo, en el que se comprueba lo que no se sabe, pero no se dan estrategias para la mejora de los resultados.

Patrick, Ryan y Kaplan (2007) y Rosario (2012) afirman que el rendimiento académico se ve favorecido por el clima organizacional y social de los centros escolares. Asimismo, Baessa y Fernández (2003) opinan que hay determinados factores

que influyen significativamente en el rendimiento escolar; entre estos se encuentran el desarrollo positivo de los menores, la incorporación temprana al sistema educativo, el apoyo familiar en las tareas escolares, el buen nivel educativo y formativo de los padres, en especial de la madre; así como que el hogar cuente con material de lectura y consulta.

Para Barrios y Frías (2016) los factores que influyen en la consecución de los logros académicos son el contar con buenos recursos escolares, ambiente positivo en el aula, trabajos cooperativos e individuales, la promoción del compañerismo, y la motivación por aprender. Cabe destacar que un buen clima social en el aula se favorece por una buena planificación de las clases, en las que se ha contado con las características personales y curriculares del grupo clase, así como con los objetivos que se proponen alcanzar. Cotton (2008) afirma que para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea positivo y se logren los objetivos planteados, se requiere una toma de decisiones previa a la práctica docente, como son qué se hará y cómo se puede lograr la consecución de los objetivos de la mejor forma posible; es decir, qué metodología utilizar.

En cuanto al desarrollo afectivo-emocional y social, la Community Network for Youth Development (2001) indica que en las investigaciones llevadas a cabo queda demostrado que el desarrollo emocional y social de los menores afecta al éxito académico. En la misma línea, Undurraga (2004) añade que en el rendimiento escolar intervienen tanto los factores personales (cognitivos, biológicos y socio-afectivos), así como factores contextuales (sociales y culturales).

En cuanto al clima social del aula, Llavina (2013) señala que los comportamientos prosociales e inclusivos predisponen al alumnado para aprender y el profesorado cuenta con mayor tiempo para enseñar; al mismo tiempo que se evitan comportamientos agresivos e indisciplinados. De igual manera Yonemana y Rigby (2006) opinan que la calidad de la relación del profesorado-alumnado y la calidad de las relaciones entre los compañeros son predictoras del buen rendimiento escolar.

#### **2.2.2.1. Formación inicial y permanente del profesorado.**

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, especifica en su Preámbulo que tanto los cambios producidos en los centros como en el sistema educativo hacen necesaria una mejora en la formación inicial del profesorado, con el fin de adaptarse a los nuevos requerimientos del proceso de enseñanza aprendizaje y adecuarlo al marco europeo. Otro tanto ocurre con la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa, en la que se exige a las Administraciones educativas un compromiso con la formación permanente. En su artículo 102 explicita que ésta constituye un derecho y una obligación del profesorado y un compromiso de la Administración educativa y de los centros escolares En la misma línea, establece en su CAPÍTULO III, artículo 100, respecto a la formación del profesorado que “su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas” (Texto Refundido Ley Orgánica de Educación y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, p.61).

En relación al art. 102, referente a formación permanente la *LOMCE* concluye que esta formación irá dirigida a la

Adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (Texto Refundido Ley Orgánica de Educación y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, p.61).

Asimismo, añade que las Administraciones educativas fomentarán en el profesorado el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la formación en lenguas extranjeras (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

De acuerdo al Informe del Consejo Escolar del Estado (2013) la mejora de los procesos de formación del profesorado debe ir dirigida a:

- Que los estudiantes que quieran acceder al Grado de Maestros de Primaria, hayan estudiado Matemáticas en 2º de Bachillerato.
- Aumentar el número de horas de Matemáticas a lo largo de los cursos del Grado.
- Impulsar la formación permanente en Matemáticas y su didáctica.
- Analizar la metodología de las Matemáticas de aquellos países con alta competencia en la materia.
- Solicitar a las Administraciones educativas cursos de formación para el profesorado en didáctica, pedagogía y tecnología, tanto de formación inicial como permanente.

- Aumentar la inversión en formación, aumentando la eficiencia y eficacia.
- Propulsar la formación permanente del profesorado en tecnologías de la información y la comunicación.
- Fomentar cursos de formación permanente para el profesorado sobre los proyectos educativos de los centros, la innovación pedagógica y el desarrollo de una carrera profesional.
- Establecer evaluaciones de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y su relación con los resultados escolares.
- La formación permanente y la evaluación de la práctica docente han de ser obligatorias.
- Reducir en la medida de lo posible las tareas burocráticas, en beneficio de la dedicación a la docencia.

#### **2.2.2.2. Ratio**

Una elevada ratio en clase es muy perjudicial a todos los niveles, pues genera que el profesor no pueda atender de forma individualizada al alumnado que lo precisa. Esto desmotiva a los alumnos que presentan mayores necesidades, tanto afectivas, como de ayuda pedagógica. Por otro lado, es frustrante y genera estrés en el profesorado, pues ve que no puede atender a sus alumnos de la forma que le gustaría.

### **2.2.2.3. Metodología utilizada por el profesorado.**

Para Fortea (2009) la metodología de enseñanza consiste en la forma que tiene el profesorado de enseñar. Ésta se ha de planificar de acuerdo a un objetivo y tener base científica o eficacia contrastada.

La Ley educativa establece en su Preámbulo IV que se necesita realizar un cambio metodológico que promueva la actividad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Además, hace énfasis en que los cambios producidos en la sociedad en los últimos años debidos a la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías han provocado un cambio significativo en la forma de aprender, de comunicarse, de centrar su atención o de realizar una tarea de nuestro alumnos y alumnas (*LOMCE*)

La Orden ECD/686/2014 en la que se establece el currículo de Educación Primaria para el ámbito de gestión del MECD especifica en su artículo 2 que la metodología didáctica está constituida por “un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”. (p. 33830).

Los Principios metodológicos se especifican en el artículo 7. (MECD, 2015). Dentro de estos principios se destaca la necesidad de la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y a la puesta en marcha de medidas tan pronto como se detecten éstas, en especial para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.



En la misma línea resalta la necesidad de establecer medidas curriculares y organizativas; así como llevar a cabo los procedimientos necesarios para realizar las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado de necesidades educativas especiales que lo requiera. De esta forma, se facilitará al alumnado acceder al currículo teniendo presente el máximo desarrollo de sus competencias. Además subraya la necesidad de que las nuevas tecnologías sean accesibles para este tipo de alumnado. Esta Orden aconseja que la metodología se dirija a favorecer en el alumnado la comunicación, la participación y la actividad en su propio proceso de aprendizaje, teniendo como eje fundamental la consecución de los objetivos, especialmente aquellos que tengan una mayor relación con las competencias clave. Asimismo, recalca la importancia de que el proceso de enseñanza aprendizaje se ajuste a los diferentes ritmos de aprendizaje, potenciando la capacidad del alumnado a aprender de forma autónoma y fomentando el trabajo en equipo. La Orden subraya la importancia de la lectura como base fundamental para la consecución de las competencias clave, para lo cual los centros deberán garantizar un tiempo no mínimo de treinta minutos de lectura en las diferentes áreas curriculares (Orden ECD 686/2014).

La Orden ECD/1361/2015 en la que se establece el currículo para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito de gestión del *MECD* (2015) establece en su artículo 2 los principios metodológicos entre los que se encuentran favorecer “la iniciativa personal la autonomía, la creatividad, el espíritu crítico y la capacidad para comunicar lo aprendido”. (p. 56938). Esta Orden, al igual que ocurre con la Orden de Primaria, subraya la necesidad de que la metodología esté enfocada a la consecución de los objetivos y de las competencias clave, fomentando en el alumnado la

comunicación, la participación y la actividad en el propio proceso de aprendizaje. Las actividades irán dirigidas a promover situaciones de aprendizaje en las que el alumnado se vea inmerso en la resolución de problemas o en la realización de tareas de complejidad creciente relacionadas con aprendizajes funcionales, que le sirvan para transferir esos conocimientos a las tareas y problemas que plantea la vida diaria. Asimismo, resalta la importancia de que se fomente en el alumnado la búsqueda de información a través de diferentes fuentes. En relación al Bachillerato destaca además la importancia de la utilización por parte del alumnado de métodos de “análisis, indagación e investigación propios de la modalidad elegida” (p. 56938). De igual forma que en Secundaria Obligatoria, establece la necesidad de fomentar en el alumnado la comprensión lectora y que los centros educativos deben contemplar la práctica diaria de lectura en todas las materias y en todos los cursos, al igual que la comunicación audiovisual y las tecnologías de la información. Se deberá además fomentar la expresión oral y escrita, la capacidad de diálogo y de expresión en público. Se enfatiza la necesidad de trabajar la educación en valores, que deberá formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el “fin de desarrollar en el alumno y alumna una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable y autónoma” (p. 56938). En la Educación Secundaria Obligatoria se priorizará la atención a la diversidad, potenciando la atención individualizada que permita a cada estudiante conseguir el desarrollo integral de todas sus capacidades; así como en las medidas que se hayan de tomar ante las dificultades de aprendizajes detectadas. Al igual que en la Orden de Primaria establece que los centros deberán establecer las medidas curriculares y organizativas necesarias para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda acceder al currículo, añadiendo que se realizarán las adaptaciones curriculares significativas cuando se precisen y que las mismas deberán ir dirigidas al máximo

desarrollo de la competencias clave y a la consecución de los objetivos de la etapa (Orden ECD/1361/2015).

#### **2.2.2.4. Problemas de adaptación escolar.**

Para Davidoff (1979) la adaptación supone la necesidad que tiene el sujeto para lograr el ajuste entre sus propias características personales y las demandas del medio donde interactúa. Aragón, Edna y Bosques (2012) exponen en su artículo sobre adaptación familiar, escolar y personal, que si una persona se encuentra adaptada al medio, tendrá estabilidad emocional, autoconcepto positivo de sí mismo, se relacionará bien con los demás, conseguirá sus objetivos y se sentirá satisfecha con su vida.

Las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Martínez, Buelga y Cava (2007) entre 1319 adolescentes españoles de ambos sexos concluyen que el ajuste social correlaciona positivamente con la alta autoestima, satisfacción en la vida y la amistad.

Para detectar la integración del escolar a su grupo clase se suelen utilizar los cuestionarios sociométricos o registros en los que se especifica las características de cada alumno y alumna. Se pueden consultar dos modelos en el anexo.

### 2.2.2.5. Expectativas del profesorado

Rogers (1986) define las expectativas como un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo. Para Aguilera (1993) las expectativas del profesorado pueden provocar la *Profecía Autocumplida*, estudiada por Rosenthal y Jacobson (1965). El estudio de estos dos autores se denominó *Pigmalión en el aula*. Estos autores seleccionaron al azar a estudiantes a los que habían hecho previamente un test de inteligencia. Indicaron al profesorado que iba a impartir clases a estos alumnos, que tenían un nivel de inteligencia muy alto y que por ello tendrían buenos resultados académicos. Al finalizar el curso escolar, estos alumnos obtuvieron un nivel de rendimiento mayor que el que habían tenido en el test de inteligencia realizado previamente. Esto es lo que se denomina en psicología como profecía autocumplida; es decir, que lo que cree el profesor influye en el comportamiento y en el nivel de rendimiento intelectual de sus alumnos.

Según esta teoría, defendida en especial por Rosenthal, esto se consigue gracias a que:

- Se crea un buen clima emocional en la clase, se trabajan mucho los aspectos afectivos emocionales con el alumnado.
- Se enseñan más contenidos, ya que se piensa que el nivel de inteligencia de los alumnos capacita a estos a aprender mayor cantidad de material académico.
- Se realizan a los alumnos un mayor número de preguntas y más complicadas y se les da más oportunidades y tiempo en la respuesta.
- Se refuerzan mucho más aquellos aciertos que tiene el alumnado.

#### **2.2.2.6. El papel del profesorado.**

La *LOMCE* establece en su Título III, capítulo I, específicamente en el artículo 91, las funciones del profesorado entre las que se encuentran las relacionadas con la programación y las áreas que imparten, así como la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, en este artículo se establece que la tutoría del alumnado supone la atención al proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna, prestar apoyo educativo cuando lo requieran en colaboración con la familia; la orientación académica y profesional del alumnado en colaboración los servicios de orientación, la atención al desarrollo integral del alumnado, lo que supone atender a su desarrollo no solo cognitivo, sino afectivo, emocional, social, psicomotriz y moral. En relación al centro, el profesorado debe “contribuir al fomento, organización y participación en las actividades complementarias y extraescolares organizadas por su centro educativo”. Asimismo, debe contribuir a las actividades que le sean encomendadas, como son actividades docentes, de gestión, de dirección, la actividad general del centro, los planes de evaluación determinados por la Administración educativa o el propio centro escolar; así como apoyar la investigación y la mejora del proceso de enseñanza. Respecto a la convivencia, el profesorado debe contribuir a que impere el respeto, la tolerancia, la participación y la libertad entre el alumnado de su centro con el objeto de que el alumnado adquiera el desarrollo moral adecuado que le posibilite integrarse en la sociedad con valores democráticos. En relación a las familias, las funciones del profesorado incluye la cooperación junto con las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. De la misma forma, el profesorado debe mantener una comunicación fluida con las familias, con el fin de transmitirles la información sobre el desarrollo integral de sus hijos. Añade la Orden que el profesorado cumplirá

estas funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo (Dirección Provincial MECD Melilla, p.59).

Como se puede apreciar, estas funciones están íntimamente relacionadas con el desarrollo integral del alumnado y el fomento de la implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijos.

#### **2.2.2.7. Clima de convivencia escolar en el centro y en las aulas.**

El profesor precisa determinadas condiciones para llevar a cabo la docencia de su grupo clase. Del mismo modo, los alumnos necesitan un ambiente que favorezca la cooperación y el respeto entre todos los miembros que son partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Martínez-Otero (1996) algunos estudios clásicos como el de Lewin, Lippit y White (1939), muestran como la conducta y el rendimiento de los alumnos mejora a través de la actitud y ayuda del profesor. Martínez, Buelga y Cava (2007) concluyen en los resultados llevados a cabo en una investigación con adolescentes, que cuando el profesor mantiene contacto positivo con su alumnado, se preocupa por ellos, les proporciona atención individualizada y apoyo y les trata con respeto, disminuyen los comportamientos disruptivos en el aula, aumenta la autoestima de su alumnado y presentan mejor adaptación escolar y sentimientos de bienestar.

#### **2.2.2.8. Rendimiento alumnado en condiciones desfavorecidas.**

En la investigación llevada a cabo por Cordero, Pedraza y Simancas (2015) se destaca que el rendimiento escolar en matemáticas de los alumnos de contextos desfavorecidos es mayor cuando se tiene en cuenta determinados aspectos, como son la docencia en grupos reducidos (menos de 20), un sistema eficaz de disciplina y se propicia en el alumnado la motivación hacia los contenidos escolares. Todo esto nos hace incidir en la importancia de bajar las ratios de clase y el conseguir un buen clima social que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **2.2.3. Contexto socio-cultural y económico.**

Entre los factores que van a afectar en mayor medida al rendimiento escolar de los alumnos en relación a su contexto socio-cultural y económico se encuentran los problemas de paro así como los laborales del núcleo familiar; las condiciones de la vivienda, la escasez de alimentos adecuados, dificultad de acceso a agua potable, la soledad, la exclusión o el rechazo social, la discriminación, la pobreza, o el estilo de vida, entre otros. (American Psychiatric Association, 2014).





## **CAPÍTULO IV.**

### **ESTUDIOS Y ANÁLISIS SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

#### **Introducción.**

Son varios los estudios y análisis que se han venido realizando sobre el fracaso y abandono escolar. Tanto a nivel nacional, como internacional, demuestran que nuestro país tiene una difícil tarea que afrontar en este tema, pues en España tenemos un alto índice de fracaso y abandono escolar temprano. En este apartado se expondrán informes, estudios e investigaciones de tesis doctorales relativos al tema que nos ocupa.

#### **1. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. 2012**

Este informe de 2012 sitúa a España en la cuarta posición a la cola en materia de formación académica. El presente estudio refleja que el 47% de la población solo posee estudios pre-primarios, primarios o los primeros cursos de la ESO. Así mismo, destaca la importancia de poseer, al menos, la titulación de secundaria para poder acceder al mercado laboral.

Desde el año 2000 la población adulta española con estudios no superiores a los obligatorios se ha ido reduciendo en 15 puntos porcentuales. Sin embargo, aún está lejos de la media de la *OCDE* y la Unión Europea.

En 2010 la tasa de acceso estimada en la educación terciaria de tipo A (universitaria) en España alcanzaba el 52%, frente al 62% de la OCDE y de 60% en la Unión Europea. La tasa de graduación universitaria en España es del 30%, inferior a la OCDE, con un 39% y a la Unión Europea, del 40%. Sin embargo, estos datos se invierten respecto a la Formación Profesional, siendo la tasa en España superior, del 16%, frente a la de la OCDE, del 10% y de la Unión Europea, del 8%.

## **2. Informe de la Comisión Europea, 2008.**

El abandono escolar temprano afecta a toda Europa, por eso la Comisión Europea elaboró un informe en 2008 titulado *Progress Towards Lisbon Objectives in Education and Training*. Este documento ha servido al Ministerio de Educación para elaborar su Plan de reducción del abandono escolar.

Entre las medidas que proponen está la titulada *Educación de segunda oportunidad*. Esta medida supone la creación de cursos de formación profesional con menor carga de contenidos académicos de los que se venían estudiando hasta ahora, medida que se ha llevado a cabo en otros países y cuyo resultado ha sido muy bueno.

### 3. Informes *PISA*.

#### 3.1. Informe *PISA* 2009.

El último informe *PISA* que contiene datos sobre el alumnado de la ciudad de Melilla es el del año 2009, ya que las pruebas no fueron aplicadas en 2012 en el territorio. Este informe que se realiza cada tres años y que evalúa la comprensión lectora, la competencia en Matemáticas y en Ciencias de alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, refleja un nivel bajo de adquisición de estas competencias en los centros escolares de la Ciudad de Melilla, en relación a la media española. En este informe se constatan los resultados que se pueden apreciar en la tabla 4.

**Tabla 4**  
*Resultados Informe PISA 2009*

	<b>OCDE</b>	<b>España</b>	<b>Melilla</b>
<b>Comprensión lectora</b>	493	481	<b>399</b>
<b>Competencia matemática</b>	496	483	<b>409</b>
<b>Competencia científica</b>	<b>501</b>	<b>488</b>	<b>404</b>

Fuente: Informe Pisa 2009 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

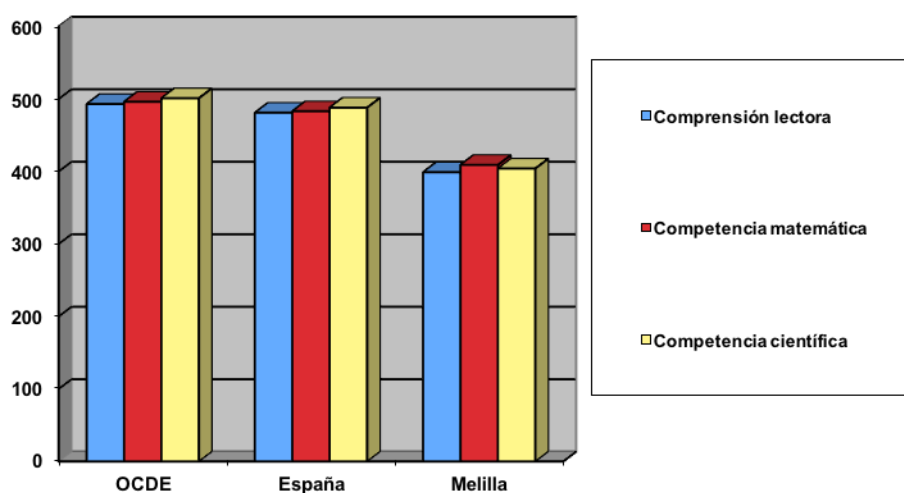


Figura 4. Gráfica de resultados Informe Pisa-2009. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

### 3.2. Informe PISA 2012

Como se ha comentado anteriormente, las pruebas propuestas por PISA evalúan lo que los alumnos saben y además pueden aplicar en la práctica. Entre los procesos que se evalúan son el empleo de conceptos, datos, razonamientos matemáticos, valoración de resultados, en el área de matemáticas. En lengua se evalúan aspectos como extraer la idea general del texto, o reflexionar sobre el contenido del mismo. En el área de ciencias los procesos que se evalúan son interpretar las pruebas y realizar conclusiones, entre otras. Los contextos en los que se evalúan son el personal, educativo, social y científico para matemáticas y lengua. Para el área de ciencias además del personal y social se evalúan competencias en contextos de vida y salud, de tecnología y de medio ambiente, entre otros.

En la figura 5 se puede apreciar las puntuaciones medias en matemáticas por países y comunidades autónomas. Se observa que España se encuentra por debajo de la media. Melilla no está incluida en el gráfico puesto que en el 2012 no se realizaron las pruebas en esta comunidad autónoma.

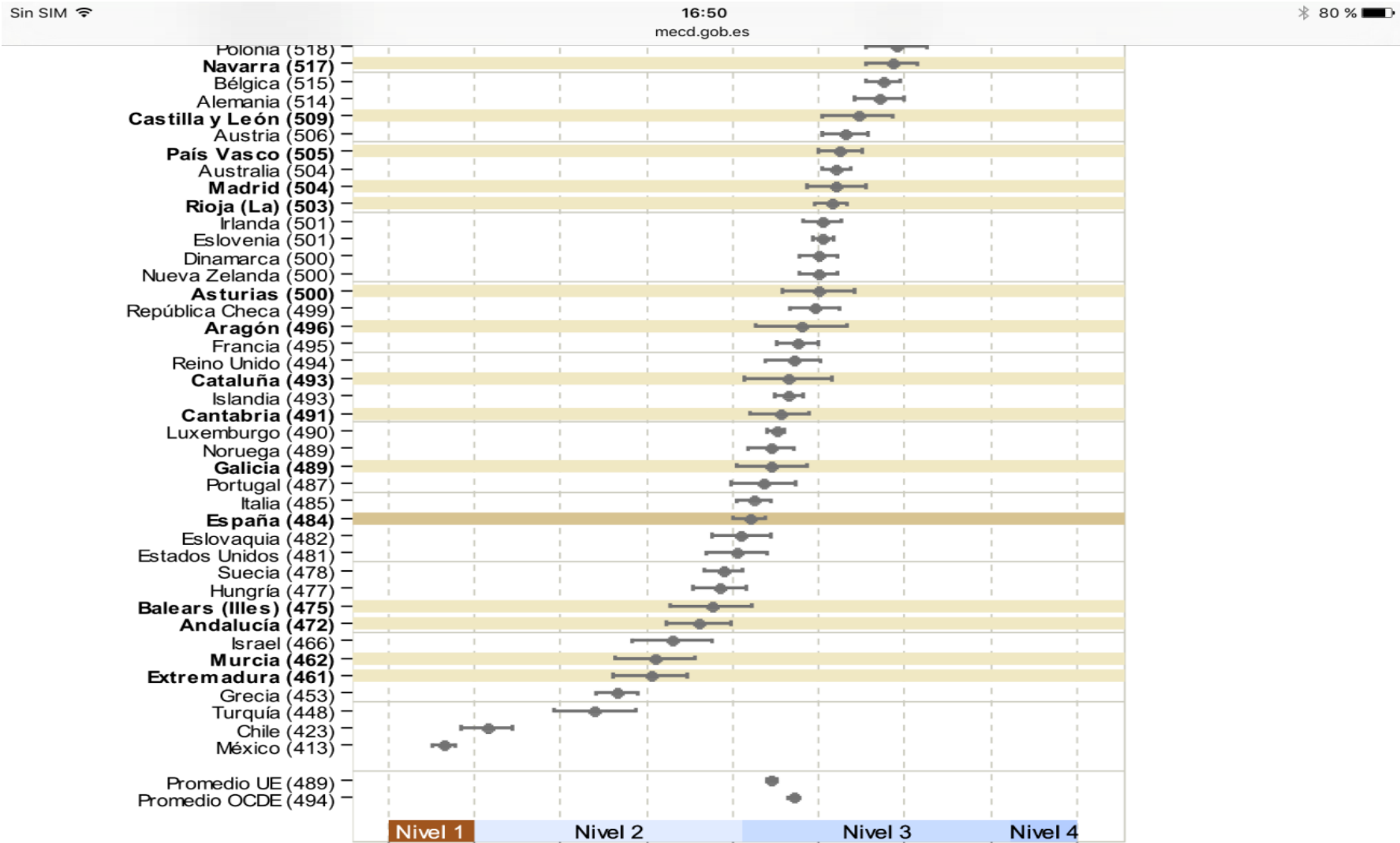


Figura 5. Puntuaciones medias en matemáticas, según países y comunidades autónomas (Fuente: INEE, 2013; 2013)

En la figura 6 se observa la puntuación de matemáticas en 2012 respecto al año 2003 en los países OCDE. Se puede apreciar que España tiene una baja puntuación pero que ha mejorado sus resultados.

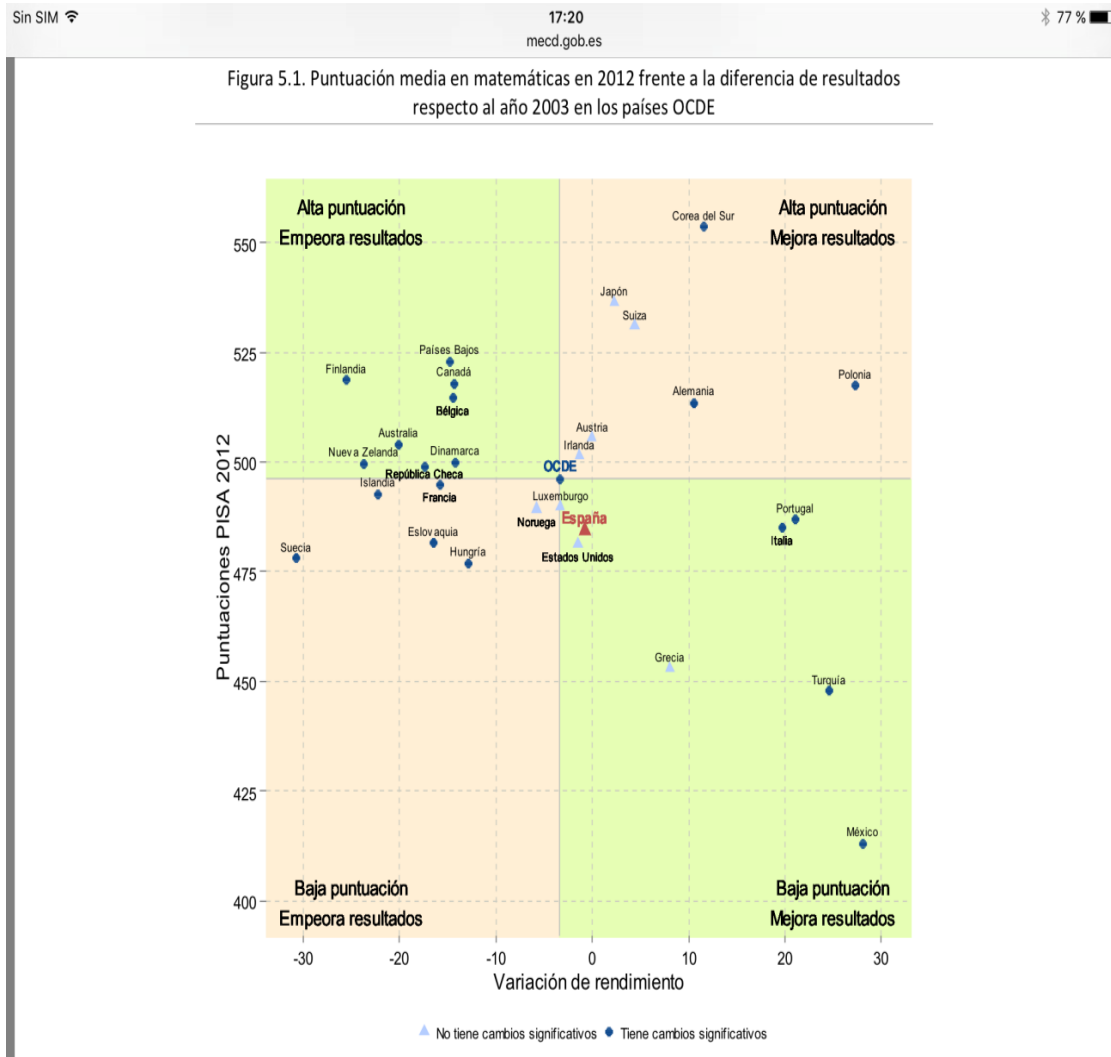


Figura 6. Puntuación media en matemáticas respecto al 2005 en los países de la OCDE. (Fuente: INEE, 2013)

Respecto a los resultados obtenidos en los informes PISA en cuanto al género, cabe destacar que los chicos han obtenido mejores resultados que las chicas en matemáticas. La figura 7

expresa de forma gráfica los resultados obtenidos en matemáticas por los inmigrantes. Se aprecia que entre 2003 al 2012 los resultados mejoran para los inmigrantes de la OCDE, pero empeoran para los residentes en España. Además, los primeros son más competentes en esta área que los de España.

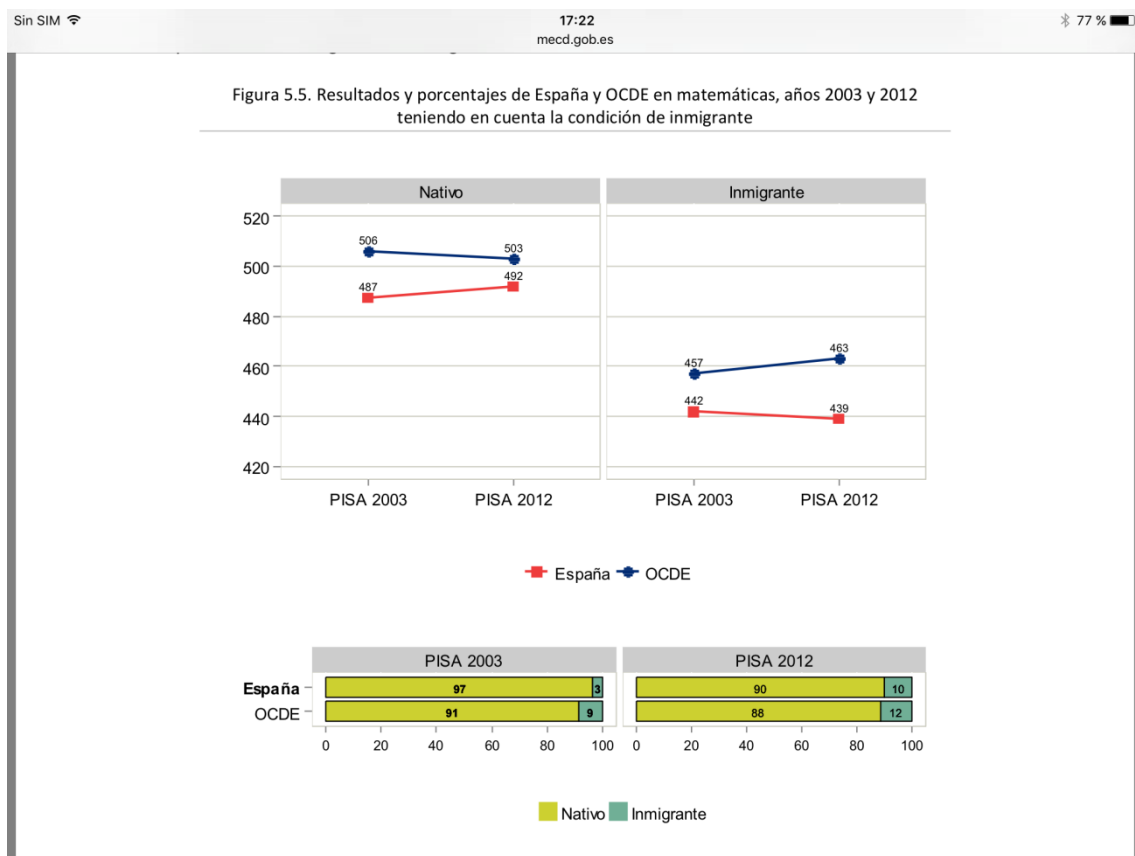


Figura 7. Resultados porcentuales de España y OCDE en matemáticas, años 2003 y 2012, según la condición de inmigrante. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).



En relación a la repetición de curso, los resultados y porcentajes de España en matemáticas entre los años 2003 al 2012 mejoran significativamente cuando el alumnado ha permanecido durante dos cursos más en la misma etapa.

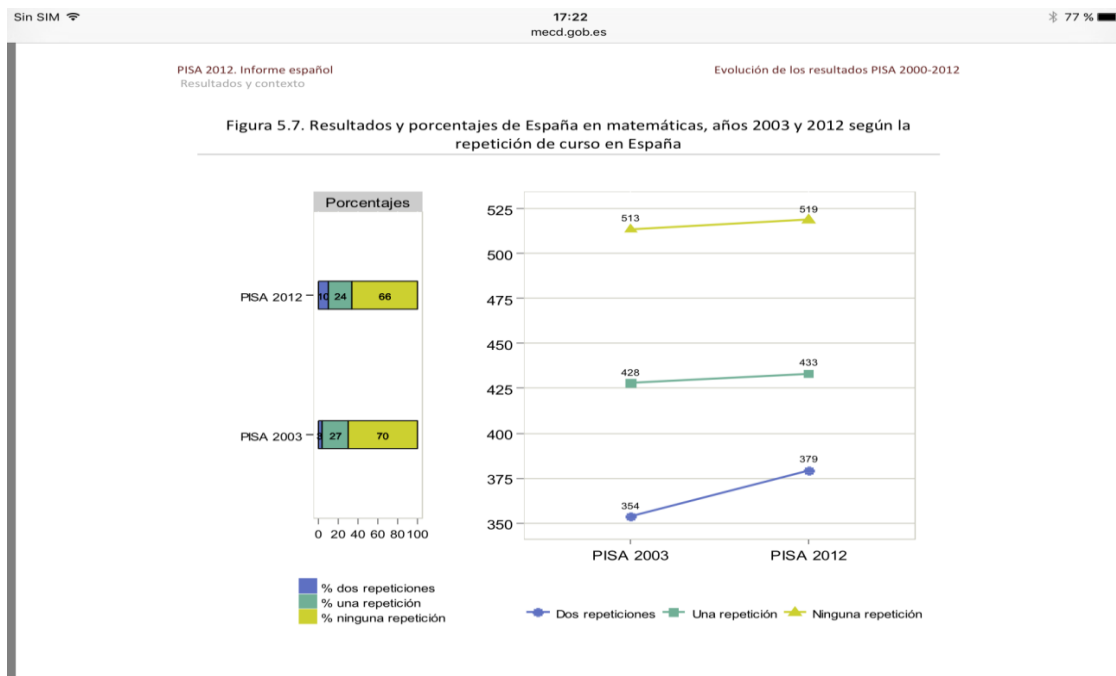


Figura 8. Resultados porcentuales de España en matemáticas, año 2003 y 2012, según repetición de curso. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

Respecto a la lectura, la figura 9 expresa de forma gráfica la puntuación media en lectura obtenida en España en 2012 teniendo en cuenta la variación con los resultados anteriores. Se observa que España tiene una baja puntuación y que además ha empeorado los resultados.

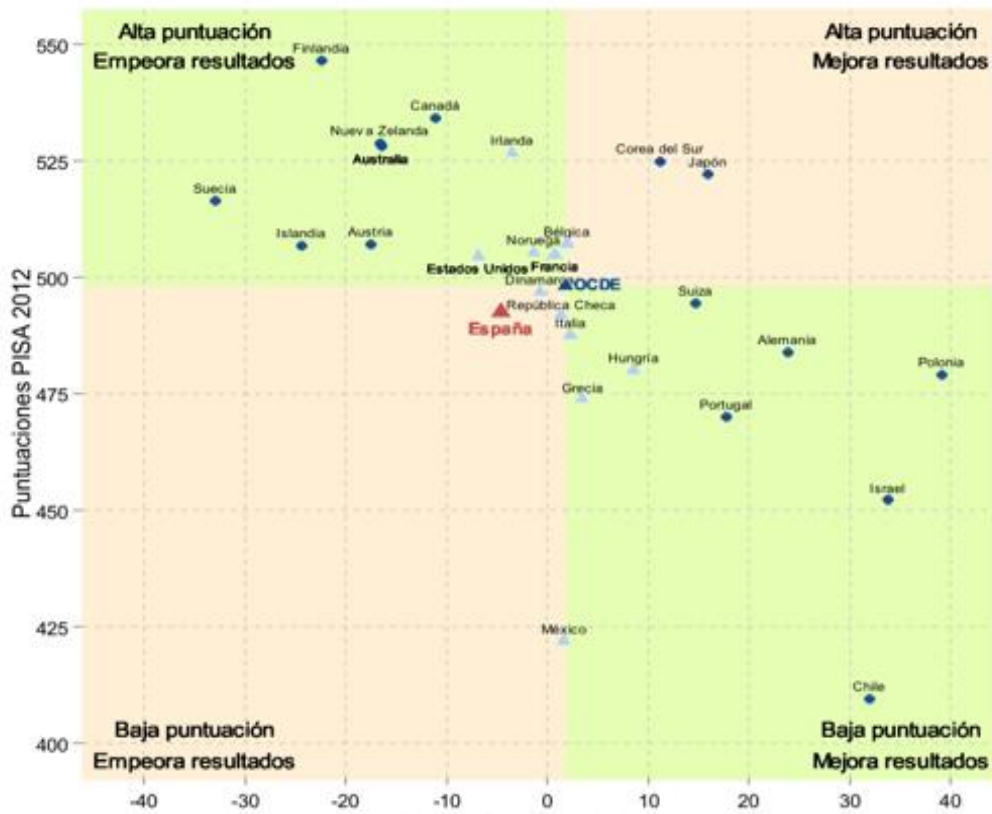


Figura 9. Comparativa de resultados entre los años 2000-2012 en lectura. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

En la figura 10 se observa la diferencia en el rendimiento en lectura para las personas nativas y las inmigrantes, tanto en España como en los países de la OCDE. Respecto a los inmigrantes se observa que tienen mejor puntuación aquellos que residen en países de la OCDE, que en España.

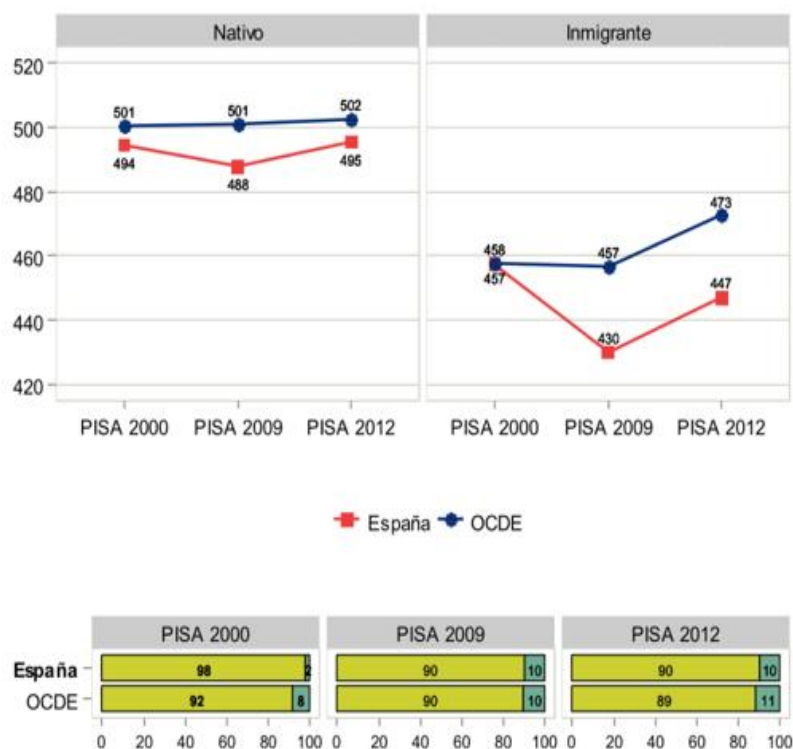
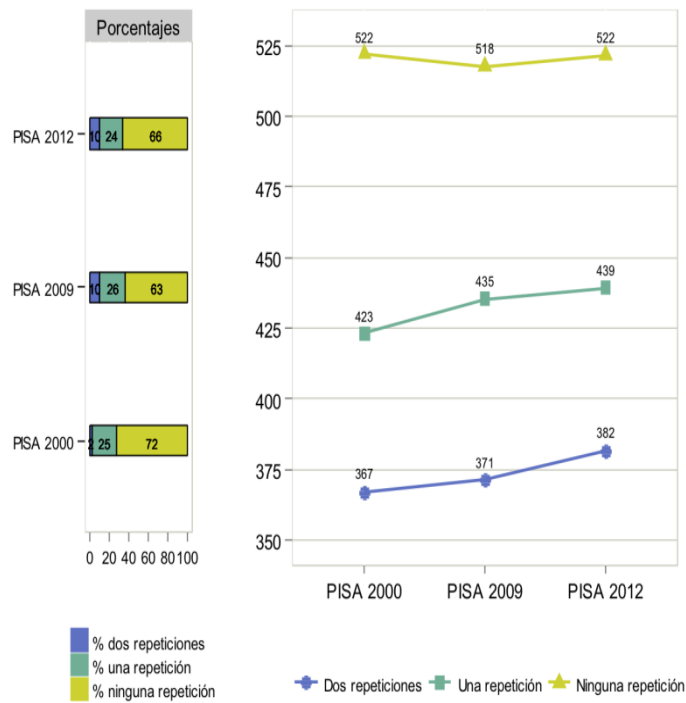


Figura 10. Diferencia en el rendimiento en lectura para las personas nativas y las inmigrantes, tanto en España como en los países de la OCDE, en los años 2000, 2009 y 2012. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

La figura 11 expresa de forma gráfica los resultados y porcentajes de España de lectura en los años 2000, 2009 y 2012, teniendo en cuenta la repetición de curso en España. Los resultados indican que prácticamente no hay una variación significativa en la competencia lectora cuando no se produce ninguna repetición. Con una repetición sube ligeramente de 423 en el 2000 a 439 en el 2012. Asimismo se ve un incremento de la competencia lectora cuando hay dos repeticiones pasando de 367 en el 2000 a 382 en el 2012.

Figura 5.14. Resultados y porcentajes de España en lectura, años 2000, 2009 y 2012 según la repetición de curso en España



## LA EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN CIENCIAS

Figura 11. Resultados porcentuales en lectura entre los años 2000, 2009 y 2012, según repetición de curso. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

La figura 12 muestra la puntuación media en ciencias en 2012 frente a los resultados obtenidos en el 2006 en los países de la OCDE. Como se puede observar España tiene una puntuación ligeramente baja pero mejora los resultados.

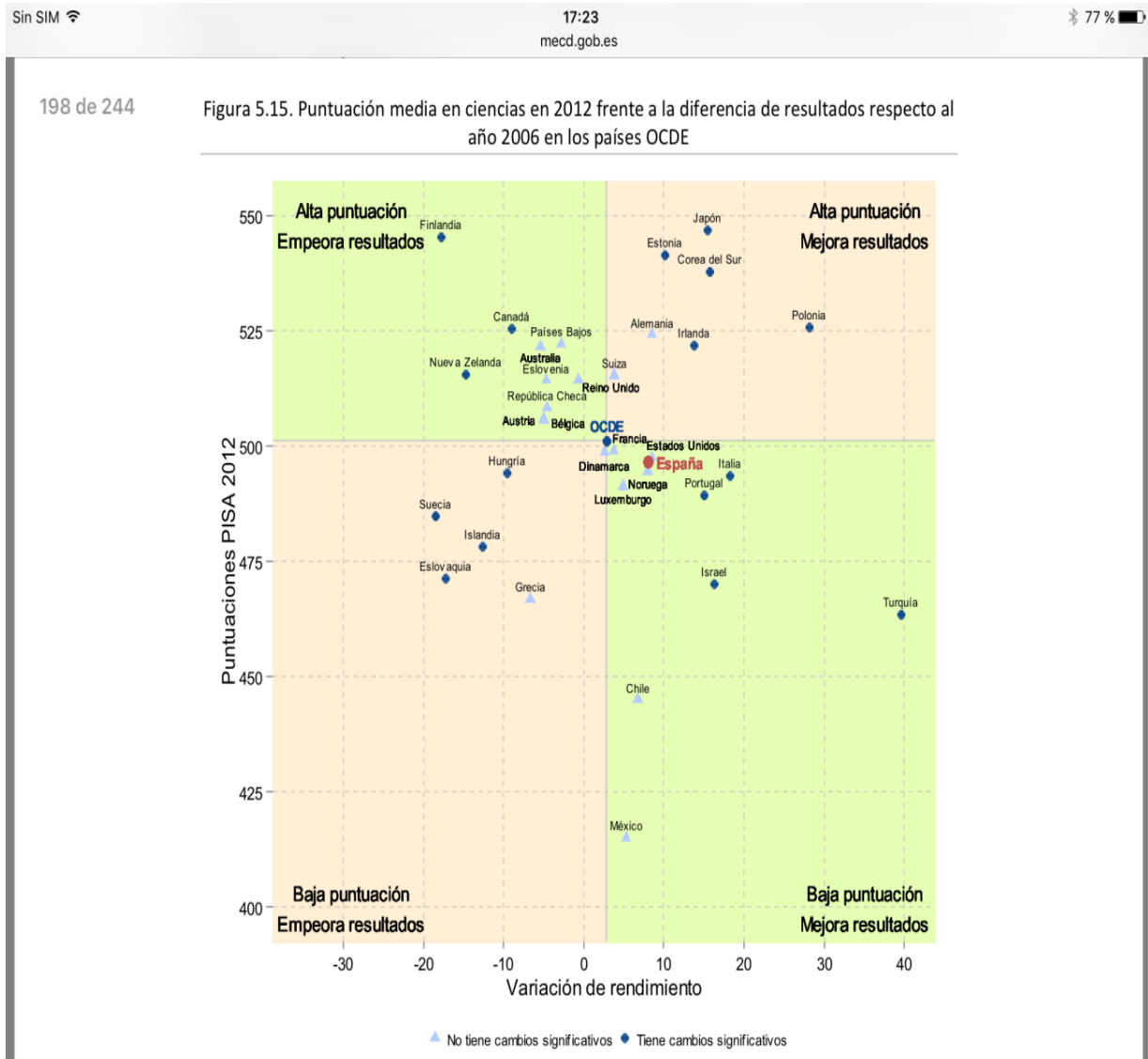


Figura 12. Puntuación media en ciencias en 2012 frente a puntuaciones obtenidas en 2006 en los países de la OCDE (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

La figura 13 evidencia los resultados obtenidos en ciencias dependiendo de la condición de ser o no ser inmigrante respecto a España y los países de la OCDE.

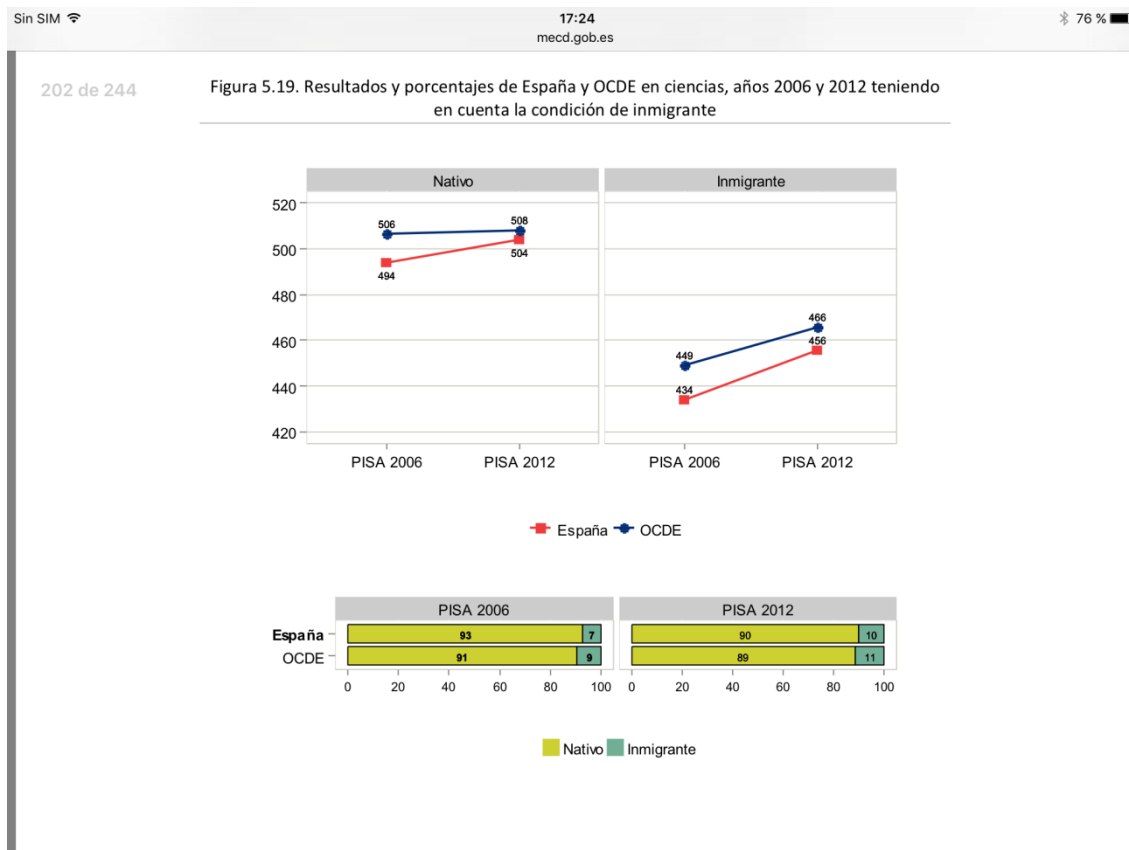


Figura 13. Resultados obtenidos en ciencias dependiendo de si se es inmigrante o no. Comparativa entre España y los países de la OCDE. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

Entre los años 2000 al 2009 se aprecia un incremento significativo en el aumento del número de inmigrantes en España, pasando de 1,6% entre los años 2000 al 2003; de 3,0% del 2003 al 2006; de 2,9% en los años comprendidos entre 2006 y 2009. Como resultado, nos encontramos con un incremento total del 7,5%. entre 2000 y 2009.

La Tabla 5 muestra la evolución de los resultados globales en las tres competencias de *PISA* en los años 2000 al 2012. Se puede apreciar una ligera bajada en el año 2012 en la competencia matemática, un aumento en la competencia lectora en el año 2012 respecto al 2009. Y un incremento en la competencia en ciencias del 2012 respecto al 2006. **Aún así, nos situamos por debajo de la media respecto a los resultados obtenidos por el resto de países de la OCDE.**

**Tabla 5**

*Evolución de los resultados globales en las tres competencias de PISA entre los años 200-2012.*

		2000	2003	2006	2009	2012
<b>ESPAÑA</b>	<i>Matemáticas</i>		485			484
	<i>Lectura</i>	493			481	488
	<i>Ciencias</i>			488		496
<b>OCDE</b>	<i>Matemáticas</i>		500			494
	<i>Lectura</i>	500			494	497
	<i>Ciencias</i>			498		501
<b>Diferencia/Promedio OCDE/ESPAÑA</b>	<i>Matemáticas</i>		17			10
	<i>Lectura</i>	7			13	9
	<i>Ciencias</i>			10		5

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013)

Respecto a los resultados obtenidos en *PISA* 2012 y a modo de **resumen** cabe destacar que España obtiene en la competencia matemática de 484 puntos, lo que supone 10 puntos menos que los alcanzados por la media en los países de la *OCDE*. En lectura, España obtiene 488 puntos lo que supone un punto por debajo de la media de la Unión Europea y ocho por debajo de la media de los países de la *OCDE*. En la competencia en ciencia España obtiene sólo un punto

por debajo de la alcanzado por los países de la Unión Europea y cinco puntos por debajo de los países de la *OCDE*.

En el blog de Educalab del INEE, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en diciembre de 2013, se realiza una comparación de los resultados obtenidos en el informe *PISA* respecto a los países de la Unión Europea y de la *OCDE*. Este blog destaca que los resultados en matemáticas de las pruebas *PISA* en los países de la Unión Europea y los de la *OCDE*, España se encuentra situada a la cola, superando solo a países como Checoslovaquia, Estados Unidos, Israel, Hungría, Chile, Grecia Méjico o Turquía. En relación a la lectura le ocurre otro tanto. Sus resultados se encuentran a bastante distancia de la media, superando a países como Luxemburgo, Portugal, Grecia, Israel o Turquía, entre otros. Respecto a los resultados de las pruebas de ciencias hay que destacar que son ligeramente mejores que los obtenidos en lectura y matemáticas, pero aún así, nos situamos con malos resultados, distanciados de la media de los países de la Unión Europea y de la *OCDE*.

*PISA* analiza asimismo qué factores inciden en el rendimiento académico. Como ejemplo, relaciona el rendimiento en matemáticas con la condición de ser inmigrante. Los resultados obtenidos en las pruebas destacan que el rendimiento en matemáticas de un inmigrante es inferior al rendimiento que puede tener el estudiante del país de origen. *PISA* concluye que España obtiene un rendimiento por debajo de la media, tanto si son alumnado inmigrante, como si son del país de origen.



### **3.3. Informe PISA 2015.**

Las pruebas PISA 2015 que se han llevado a cabo en 983 centros y con más de 37.000 alumnos y alumnas españoles han arrojado por primera vez desde el año 2000 resultados esperanzadores para España. Estos han cambiado la perspectiva que veníamos teniendo en los últimos años, rompiendo la brecha educativa que había con el resto de países de la OCDE. Por primera vez, España obtiene una puntuación en Lectura de 496 puntos, situándose por encima de la media de los países de la OCDE cuya media se sitúa en 493. Esta es la primera vez que España se sitúa a la altura de países como Suecia, Dinamarca, Francia, Estados Unidos o Reino Unido. En el área de matemáticas, los alumnos españoles evaluados alcanzan prácticamente a aquellos de los países de la OCDE, habiendo tan solo una diferencia de 4 puntos a favor de estos últimos, algo que no ocurría desde que se iniciaron los estudios PISA en el año 2000. Los alumnos españoles igualan a los de los países de la OCDE en Ciencias, ambos con 493 puntos, equiparándose a países como Estados Unidos, Francia, Suecia y Austria.

Este informe resalta asimismo que en todas las áreas España cuenta con un menor número de alumnado rezagado en comparación con los países de la OCDE, lo que supone una mayor equidad en el sistema educativo español. Sin embargo, este informe destaca que España tiene un menor número de alumnado excelente, situándose en un 5% en Lectura y Ciencias y en un 7% en Matemáticas; mientras que los países de la OCDE presentan un 8% en Lectura y Ciencias y un 10% en Matemáticas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

#### **4. Informe de Datos y Cifras del curso 2015-2016.**

Respecto al Informe de Datos y Cifras del curso 2015-2016 (Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). España es el país con la tasa más alta de abandono escolar temprano, situándose en 2014 en el 21,9%. La evolución del abandono temprano en España tras la educación obligatoria, en la población establecida en el rango de edad de 18-24 años ha ido decreciendo paulatinamente desde el 2004 al 2014, situándose en 2014 en un 21,9% y en el 2004 en el 32,2%. Los hombres presentan un nivel de abandono escolar temprano superior al de las mujeres. En 2014 éste se situaba en 25,6% para hombres y el 18,1% para mujeres. El porcentaje de población que completa la educación post-obligatoria se sitúa tan solo en un 24,1%, en el rango de edad de 25 a 34 años; y en un 17,4% en edades comprendidas entre 55 y 64 años.

La relación del abandono escolar por género se puede observar en la figura 14.

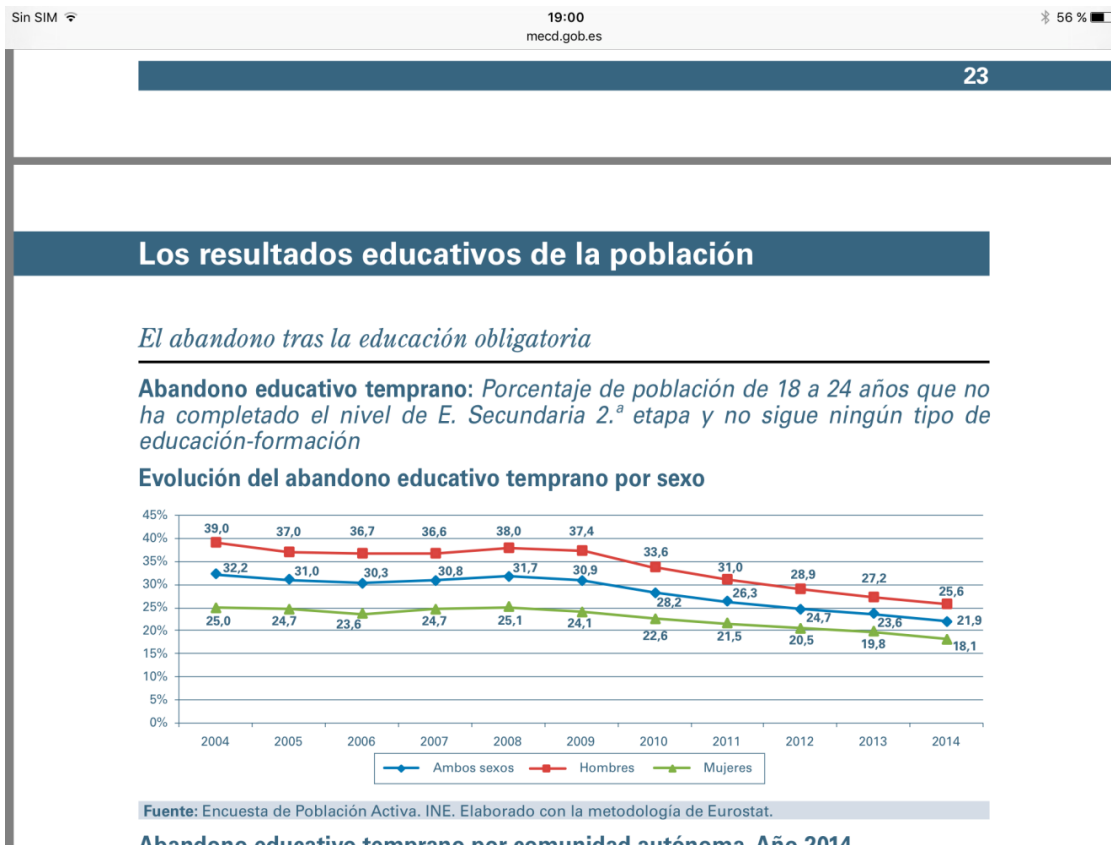


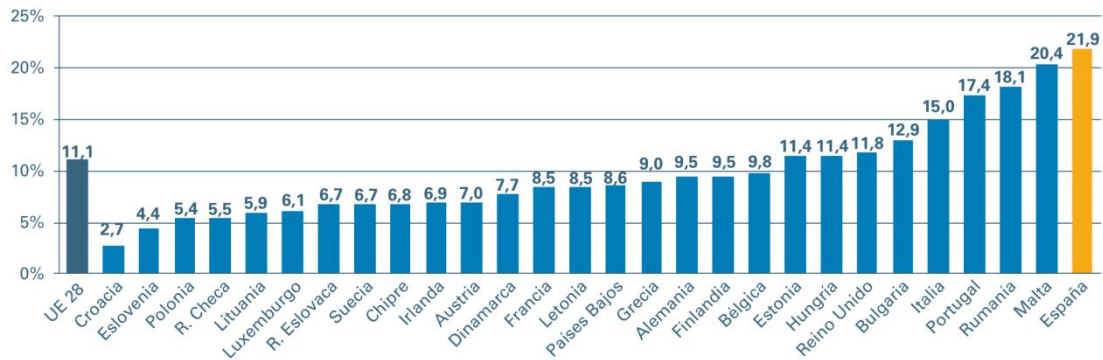
Figura 14. Evolución del abandono educativo temprano por género. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

#### 4.1. Abandono educativo en los países de la Unión Europea en el año 2014.

Como se puede apreciar en la figura 15 España es el país con la tasa más alta de abandono escolar temprano, situándose en 2014 en el 21,9%.

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaborado con la metodología de Eurostat.

### Abandono educativo temprano - Países de la Unión Europea. Año 2014



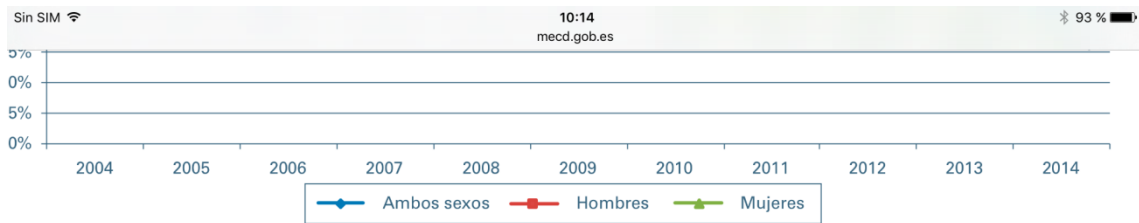
Fuente: Encuesta Europea de Población Activa (Labour Force Survey). Eurostat.

24

Figura 15. Abandono educativo temprano en los países de la Unión Europea. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

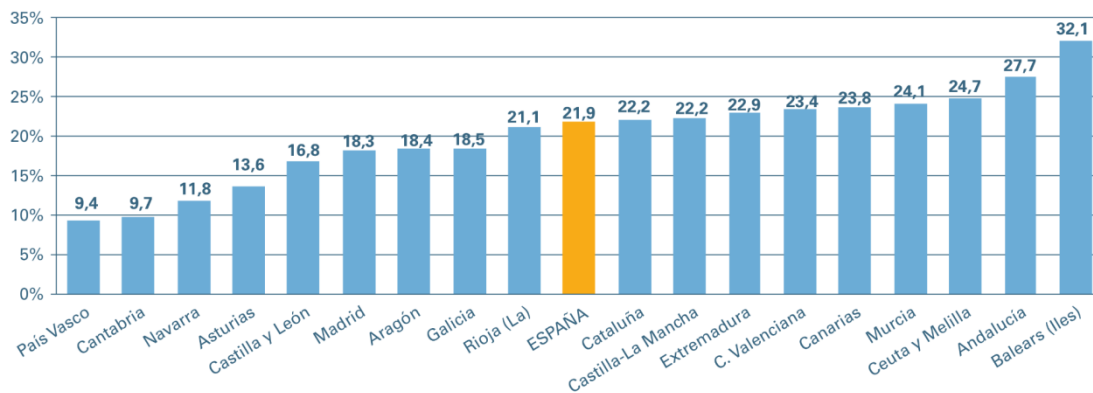
#### 4.2. Abandono escolar por comunidad autónoma

Como se puede observar en la figura 16 nos encontramos a la cola en abandono escolar temprano, situado en Melilla en un 24,7%. Hay solo dos comunidades que nos superan, Andalucía con un tasa de abandono de 27,7% y Baleares con en 32,1%.



fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaborado con la metodología de Eurostat.

### Abandono educativo temprano por comunidad autónoma. Año 2014



fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaborado con la metodología de Eurostat.

### Abandono educativo temprano - Países de la Unión Europea. Año 2014



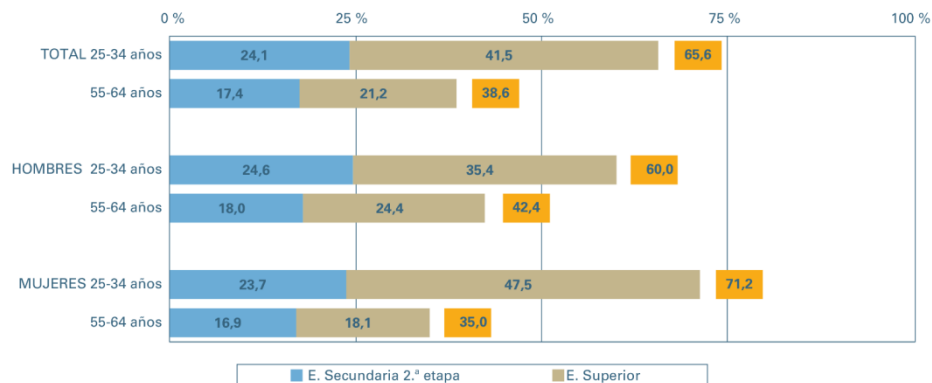
Figura 16. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

El porcentaje de población que completa la educación post-obligatoria se sitúa tan solo en un 24,1% en el rango de edad de 25 34 años y en un 17,4% en edades comprendidas entre 55 y 64 años.

## Los resultados educativos de la población

### *La población que completa la educación post-obligatoria*

#### Porcentaje de población de 25-34 años y de 55-64 años con nivel de formación de 2.ª etapa de E. Secundaria y E. Superior. Año 2014



Fuente: Encuesta de Población Activa. INE.

Figura 17. Porcentaje de población española que completa la educación post-obligatoria (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

El estudio sobre abandono escolar temprano en España elaborado por el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada de 2008, expone que la media de abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria ronda el 31%; siendo este porcentaje superior al 40% en la Ciudad de Melilla. En dicho estudio, se pone de manifiesto que la media de edad a la que abandonan los estudios es de 17 años y la mayor proporción en 3º ESO.

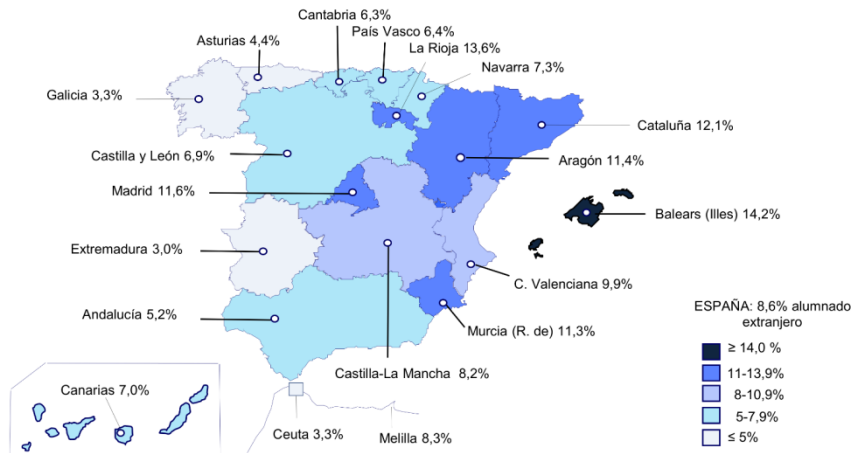
## **5. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.**

En el Informe realizado en 2015 se destacan los siguientes datos y resultados en referencia al alumnado extranjero y las tasas de abandono escolar.

- Abandono escolar y formativo: respecto al abandono temprano en el 2014 de la población correspondiente a las edades de 18 a 24 se establece en Melilla en un 32,4%, para los hombres y el 18% en mujeres. El total es de 24,7%, como se ha visto en los informes anteriores.
- Respecto al alumnado extranjero cabe destacar que el mayor porcentaje se encuentra matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, 11,3%. Entre el 2011 y 2013, el porcentaje de alumnado extranjero ha ido disminuyendo en las diferentes comunidades autónomas, -0,3%, excepto en Aragón y Melilla. La mayoría de alumnado extranjero son de origen marroquí, 21,7% del total, dato importante para la investigación llevada a cabo. El porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias en el curso 2012-2013 es del 8,3.



**E3. Gráfico 3: Porcentaje del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias según comunidad autónoma. Curso 2012-13.**



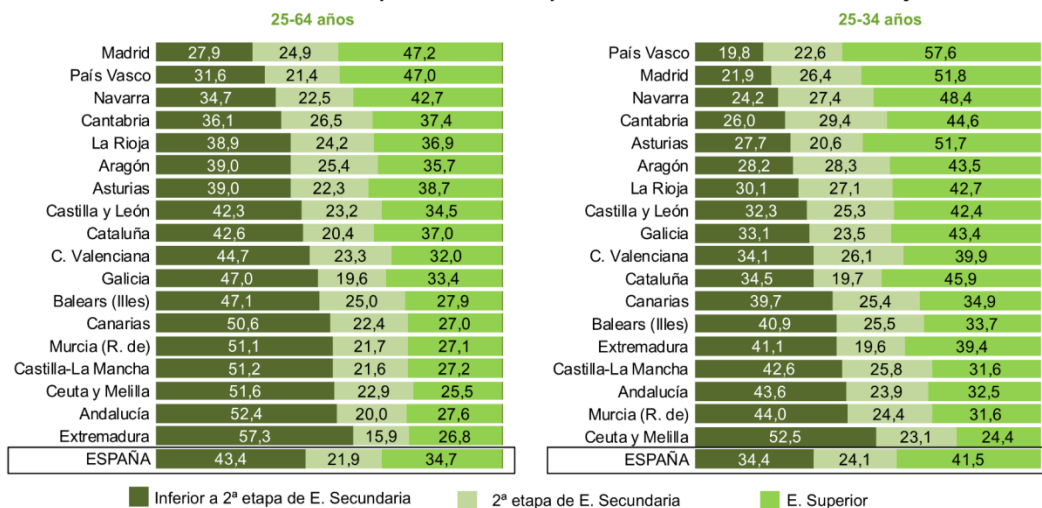
*Figura 18. Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias según comunidad autónoma. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012-2013)*

- Abandono escolar en niveles inferiores a 2º etapa de Educación Secundaria: en Melilla, para las edades comprendidas entre 25-64, del año 2014 el nivel de formación inferior a segunda etapa de Ed. secundaria se sitúa en el 51,6%. Para el rango de edad de 25-34, es de 52,5%. Como se puede apreciar en la figura 19 las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se encuentran con un alto porcentaje de personas con una titulación inferior a 2º etapa de Ed. Secundaria; de hecho solo se encuentra en peor situación la comunidad de Extremadura con un 57,3%.





#### R4. Gráfico 1: Nivel de formación de la población adulta por comunidad autónoma. Porcentajes. 2014.



#### R4. Gráfico 2: Nivel de formación de la población adulta por tramos de edad y sexo. Porcentajes. 2014.



Figura 19. Nivel de formación de la población adulta por comunidad autónoma. Porcentajes 2014  
(Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Comparando los resultados obtenidos en España con los de la Unión Europea en el 2014, el porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación secundaria se sitúa en el 57%, muy por debajo de países como Alemania, Francia, Reino Unido, como puede apreciarse en la figura 20.



**R4. Gráfico y tabla 4: Porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria. Unión Europea. 2014.**

	25-64 años	25-34	35-44	45-54	55-64
Lituania	93	91	91	97	94
R. Checa	93	95	96	94	88
Eslovaquia	91	89	90	94	92
Estonia	91	93	94	92	85
Polonia	91	94	93	91	84
Letonia	90	86	88	95	90
Alemania	87	87	87	87	86
Finlandia	87	90	90	89	77
Eslovenia	86	94	91	84	75
Austria	84	90	86	83	75
Suecia	84	87	87	85	74
Hungría	83	87	86	83	77
Croacia	83	95	88	80	70
Luxemburgo	82	87	86	79	73
Bulgaria	81	82	84	83	76
Dinamarca	80	82	84	80	72
Reino Unido	79	85	82	76	72
Irlanda	79	90	86	74	59
Chipre	78	86	83	77	58
Francia	77	87	84	75	64
Países Bajos	76	85	80	74	65
<b>UE (28)</b>	<b>76</b>	<b>83</b>	<b>80</b>	<b>74</b>	<b>67</b>
Rumania	74	82	80	72	59
Bélgica	73	76	77	77	61
Grecia	68	82	75	65	50
Italia	59	74	65	54	46
<b>España</b>	<b>57</b>	<b>66</b>	<b>65</b>	<b>53</b>	<b>39</b>
Portugal	43	65	52	34	23
Malta	42	60	49	34	25

*Figura 20.* Porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria. Unión Europea 2014. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

- La evolución de la tasa de abandono según los estudios de la madre es de suma importancia para la investigación que se ha llevado a cabo. Como se puede observar, el índice de abandono escolar temprano es superior en las familias en las que los estudios de la madre son de Educación primaria o inferiores. Éste se sitúa en el 2014 en el 41,1%, disminuyendo respecto al 2009 que era de 44,3%.

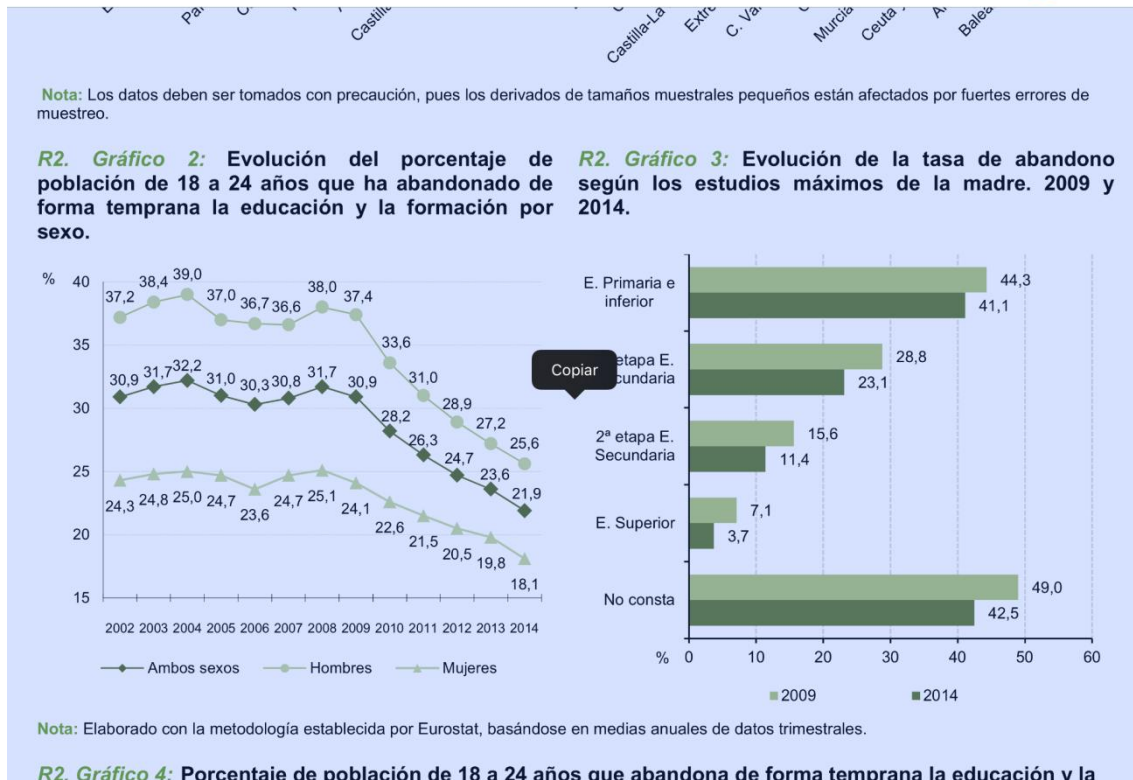


Figura 21. Porcentaje de abandono temprano entre los 18 y 24 años por género y según los estudios alcanzados por la madre. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

## 6. Plan de reducción del abandono educativo temprano en España.

El Ministerio de Educación, en el Plan para la reducción del abandono escolar (2014) propone una serie de estrategias para reducir el abandono escolar temprano y que tendrán vigencia entre los cursos 2014-2016. Entre éstas se encuentran menciona la de crear condiciones propicias para que el alumnado más vulnerable no abandone el sistema educativo, potenciar que el alumnado permanezca formándose para alcanzar la formación imprescindible de acuerdo a Europa. Asimismo hace énfasis en potenciar políticas de segunda oportunidad y el desarrollo de hábitos para la formación continua a lo largo de la vida; identificar e intervenir ante los factores

que inciden negativamente en el rendimiento escolar, intentando reducir el abandono escolar temprano. En la misma línea, establece como prioritarios para el alumnado la orientación académica y profesional de calidad para que sean capaces de tomar decisiones de modo reflexivo, contando con las variables que inciden en su toma de decisiones particular. incide en la importancia de formar y sensibilizar a los profesionales que intervienen con colectivos en situación de riesgo de abandono escolar temprano. Priorizar la consecución de las competencias clave, así como potenciar un sistema de acceso a la educación y la formación flexible (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

## **7. Consejo Económico y Social de España, CES, 2009.**

Otro de los estudios que queremos destacar es el del Consejo Económico y Social de España, CES, realizado en enero de 2009. Éste pone en relieve los desajustes que aparecen entre la educación formal y el sistema productivo de España. Este informe destaca también el alto índice de fracaso escolar.

Como consecuencia de este fracaso escolar surge el abandono prematuro de los estudios, lo que influye en el sistema productivo español. En este documento se destaca la relevancia que tienen los distintos factores que inciden en el fracaso y abandono escolar temprano.

Entre las medidas que se proponen están las siguientes:

- Proporcionar recursos humanos y materiales para apoyar a los alumnos que presentan mayor desfase curricular, en horario extraescolar. Esto se realizaría, en especial, con alumnos que proceden de contextos familiares desfavorecidos.
- Desde los centros educativos, y en especial los Departamentos de orientación deberían trabajar para convencer a los alumnos de las consecuencias que conlleva el abandono escolar temprano.

Este informe analiza también el porcentaje de alumnado que continúa estudios post-obligatorios. Resalta que en España la continuidad de este tipo de estudios es mucho más reducida que en los países europeos. Con resultados similares a otros informes este estudio pone de manifiesto la incidencia del nivel educativo de la madre y la renta de las familias en la continuidad de estudios de sus hijos y refleja que el abandono en estudios post obligatorios es mayor en hombres que en mujeres.

## **8. Informe de Comisiones Obreras: Abandono Educativo Temprano.**

### **Nuevas políticas del retorno a las aulas.**

El informe *Abandono Educativo Temprano. Nuevas políticas del retorno a las aulas*, elaborado por Miguel Recio del Gabinete de Estudios de *FE CCOO* en la revista *TE* de febrero de 2013, que trata sobre la evolución del *AET* entre 2008 y 2011, expone lo siguiente:

Se constata que la reducción del abandono escolar temprano se ha producido mayoritariamente entre aquellas personas que poseen la titulación de la *ESO*, que han tratado de continuar estudios frente a la crisis que ha provocado incertidumbre laboral y paro. Sin embargo, este estudio confirma que las personas que carecían de este título han desistido de continuar estudiando. En 2011 solo un 7,6% de los jóvenes de 18 años en situación de *AET* poseían el título de graduado en *ESO*; mientras que un 8,7% carecían de esta titulación. Este informe resalta que en 2005 la tasa de abandono escolar temprano entre los inmigrantes era el doble de la que tenían los estudiantes españoles. Esto se debía en parte, a que este tipo de alumnado suele incorporarse de forma tardía a los centros escolares; y por ello presentan mayores dificultades para conseguir los objetivos de la etapa y poder titula.

En 2011 la tasa de abandono escolar temprano entre el alumnado extranjero era de un 43,9%, frente al 26,5% de jóvenes españoles. Esto es debido, también, a la necesidad que presentan los alumnos extranjeros de incorporarse al mercado laboral. Esto va a repercutir claramente en la integración socio-laboral de las personas con abandono escolar temprano; pero va incidir en mayor medida entre los jóvenes extranjeros.

En relación al abandono escolar temprano entre jóvenes de 18 a 24 años, este estudio refleja que al inicio de la crisis, el 76,9% de jóvenes estaban trabajando y el 23,1% están en el paro. Con la crisis ha habido un incremento entre las personas que se encuentran en paro, un 52,3%, frente al 47,7% de los jóvenes que se encuentran ocupados. Hay medio millón de jóvenes de 18 a 24 años que se encuentran sin formación postobligatoria y no trabajan. La mitad de ellos no ha finalizado los estudios de la *ESO*. Claramente se ve la necesidad de implementar programas

específicos para este tipo de alumnado que ha abandonado el sistema educativo sin la formación suficiente para incorporarse al mundo laboral. Además, hay que añadir que entre los jóvenes de estas edades que se encuentran trabajando, lo hacen en una situación muy precaria, debida en parte a las falta de formación precisa.

Hay que destacar que en el estudio de *CCOO*, la tasa de abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla se sitúa a la cabeza del resto de ciudades de España, con un 37%.

## **9. Análisis del Centro de Enseñanza de Personas Adultas Carmen Conde Abellán (CEPA) en la Ciudad Autónoma de Melilla. Curso 2015-2016.**

De la consulta de la Memoria del curso 2015 y de la entrevista mantenida con la Jefa de Estudios, se extraen una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

Se comprueba claramente el alto porcentaje de personas que abandonaron estudios y que los están retomando en la actualidad. Hay algo muy relevante para el estudio de nuestra investigación y es el alto número de personas que son analfabetas.

Hay que destacar que en este Centro hay una larga lista de espera para enseñanzas iniciales I y II, consistentes en un nivel de alfabetización; así como 1º y 2º de la ESO. Esto último nos indica claramente el alto porcentaje de abandono escolar temprano en nuestra ciudad.

Esta lista de espera es de unos 300 para las enseñanzas iniciales y de 80 para 1º y 2º de la ESO. A esto hay que añadir las personas atendidas en La Unidad de Orientación y que se han derivado a la continuación de estudios reglados, de las cuales hay un alto porcentaje que no consiguen matricularse por falta de plazas vacantes.

### **10. Estudio sobre las personas que no han cursado estudios o que han abandonado el sistema escolar en la ciudad de Melilla. Conclusiones de la Unidad de Orientación. Análisis de la Memoria del curso 2012-2013.**

Este estudio parte de la necesidad detectada por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Melilla de la especial problemática social y económica que caracteriza a ciertos colectivos de la sociedad melillense. Por ello, considera conveniente establecer fórmulas eficaces de colaboración que permitan el establecimiento de iniciativas que promuevan el desarrollo de actividades específicas para la atención de jóvenes y adultos desfavorecidos, fuera del ámbito de la escolarización ordinaria, con especial atención al colectivo de mujeres.

El objetivo general de este Programa es responder a las necesidades detectadas en la Ciudad de Melilla en relación con la formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas, con especial atención al colectivo de mujeres, en riesgo de exclusión social por carecer de una formación general de base o de una primera formación profesional que dificulte su inserción socio-educativa y laboral.



Esta Unidad tiene como objetivo el seguimiento y apoyo específico de jóvenes sin cualificación, brindándoles información sobre las distintas posibilidades formativas y las diferentes vías para reincorporarse al sistema educativo. Esta Unidad debe contribuir a su re-escolarización y formación para el empleo, así como facilitar su inserción social. Asimismo, se dirigirá también a aquel alumnado que, teniendo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, no siguen ningún tipo de educación o formación, porque han abandonado el sistema educativo sin concluir el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio.

Los objetivos específicos que se plantean en este Programa son los siguientes:

- Desarrollar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura de Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de facilitar su inserción laboral en una actividad de manera cualificada y facilitar la obtención de titulaciones oficiales, así como el acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida.
- Ampliar sus competencias personales y sociales para presentarse a los procedimientos establecidos para la acreditación de sus competencias profesionales, según lo previsto en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio.
- Adquirir las competencias necesarias para superar las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio.

- Adquirir competencias básicas relacionadas con la informática y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Adquirir las competencias lingüísticas en castellano que les facilite su inserción social y laboral.
- Que los jóvenes y adultos en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria conozcan las posibilidades de continuar su formación dentro del sistema educativo y/o de su inserción en el mundo laboral.
- Conocer las posibilidades de ayuda y oportunidades para el estudio.

Las actuaciones del Programa que propone este programa son las siguientes:

- Planificación, realización y temporalización de las actuaciones previstas en el presente programa.
- Difusión del Programa a través de los medios de comunicación y de folletos informativos.

- Recogida de información sobre posibles beneficiarios del programa en diferentes entidades educativas y sociales de la ciudad.
- Búsqueda de información, en diferentes organismos educativos y sociales de la ciudad, sobre las posibilidades educativas y socio-laborales acordes a las características personales e intereses de los destinatarios del programa.
- Realización de un protocolo de actuación.
- Estudio de casos personalizados y orientación individualizada sobre las posibilidades de formación e inserción laboral de los jóvenes y adultos destinatarios del presente programa. Esto se concretó en actuaciones encaminadas al asesoramiento e información de al menos:
- Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), dirigidos preferentemente a alumnado mayor de dieciséis y menor de veinticuatro, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa y que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación secundaria obligatoria.. Su estructura se regirá por la Orden ECI 2755/2007, de 31 de julio, por la que se regulan estos programas y por las correspondientes Órdenes por las que se establecen los perfiles profesionales correspondientes.

- Plan de alfabetización dirigido al colectivo de adultos con necesidades de alfabetización o aprendizaje de la lengua castellana.
- Desarrollo de acciones de orientación de personas adultas sin el título de Graduado en Educación secundaria obligatoria. Las actuaciones que se lleven a cabo tendrán como objetivo determinar las posibilidades de obtener el reconocimiento de Unidades de Competencia de nivel 1, de acuerdo con el procedimiento establecido por el Real Decreto 1124/2009.
- Un Plan de formación en competencias básicas de informática.
- Puesta en funcionamiento de la Unidad de Orientación y seguimiento de jóvenes que han abandonado prematuramente la educación y su formación.

La metodología aplicada en este programa se caracteriza por:

- La orientación es un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todos estos jóvenes y adultos desfavorecidos, con el fin de que consigan alcanzar un certificado o título profesional que le permita su acceso al mercado laboral. Por lo tanto, desde la Unidad de Orientación se promoverán actuaciones de apoyo técnico para fomentar el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y

sociales para que pueda participar de su propio aprendizaje, en su vida activa y en la transformación social.

- En la Unidad de Orientación se ha procedido a un análisis de las circunstancias personales, familiares o sociales de los usuarios que han impedido que continúen formándose, informándoles y asesorándoles sobre las diferentes opciones educativas y/o en su transición al mundo laboral.
- El asesoramiento y el seguimiento de la evolución de cada caso ha quedado reflejado en un registro, que ha servido para ir evaluando de forma continua el programa y realizar las modificaciones que se han considerado oportunas.
- La intervención ha sido directa con los jóvenes y adultos que han solicitado información y asesoramiento en la Unidad de Orientación e indirecta, a través de reuniones con los agentes educativos y sociales implicados en la formación e inserción laboral de los jóvenes.
- Los instrumentos que se han utilizado para el asesoramiento de estas personas han sido entrevistas semi-estructuradas y material informativo sobre las diferentes opciones educativas formales y no formales.

Las actuaciones de orientación llevadas a cabo con los usuarios del programa han sido:

i. Directas:

- **Individuales**

- Orientación personal
- Orientación profesional
- Orientación académica (Organismo educativos formales y no formales).

- **Colectivas**

- Profesional
- Académica (Organismo educativos formales y no formales).

ii. Indirectas.

- A través de Organismos y Entidades implicadas en la atención global e integral de la persona

La evaluación y seguimiento del programa ha sido continua, realizándose un registro de actuaciones en el que han quedado reflejadas las orientaciones efectuadas, el seguimiento de los diferentes casos y los resultados obtenidos. Esto ha sido posible gracias a las tutorías individualizadas mantenidas con aquellas personas que han sido atendidas en la Unidad de Orientación y que se han reflejado en fichas individualizadas.

Las actuaciones y el número de personas atendidas a fecha de 24 de mayo, 2013, en posesión de la Dirección Provincial del *MECD* de Melilla ha sido la siguiente:

- Número de Organismos y Entidades que colaboran con el Programa: 99
- Número total de usuarios: 192
- Número de actuaciones totales 613, de las cuales:
  - Directa Grupal – 85
  - Indirectas – 175
  - Individuales (académica profesional) – 328
  - Individuales (personales) – 25

En el Informe gráfico de la Dirección Provincial del *MECD* se muestra la siguiente información

1. Nivel de estudios que presentan actualmente aquellos usuarios que quieren seguir formándose a través de la Educación Formal.
2. Los gráficos en forma circular siguientes nos muestran las últimas orientaciones realizadas a los usuarios anteriormente mencionados.
3. Orientación a Educación Formal para el próximo curso en el *CEPA*.

4. En la gráfica de barras siguiente se muestra el número de usuarios con la última orientación académica realizada a los diferentes Organismos de Educación No Formal.
  
5. Número de usuarios derivados a los diferentes Organismos a través de orientación personal.

A continuación se presentan las múltiples orientaciones que se han realizado a diferentes Organismos y Entidades de Educación no Formal.

Número de personas derivadas a Educación Formal por nivel de estudios previos.

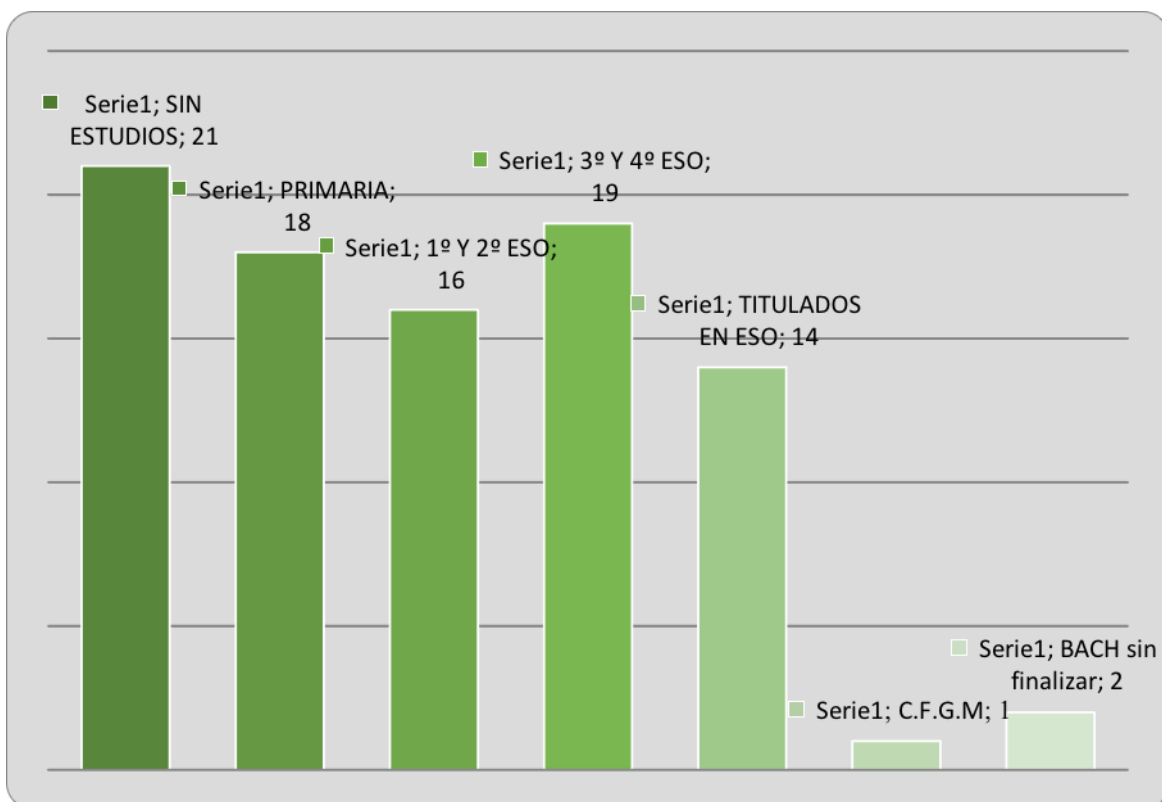


Figura 22: Número de personas derivadas a Educación Formal por nivel de estudios previos.  
(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)



Última orientación realizada a los diferentes Organismos de Educación Formal.



Figura 23: Orientación realizada a personas sin estudios a Organismos de Educación Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

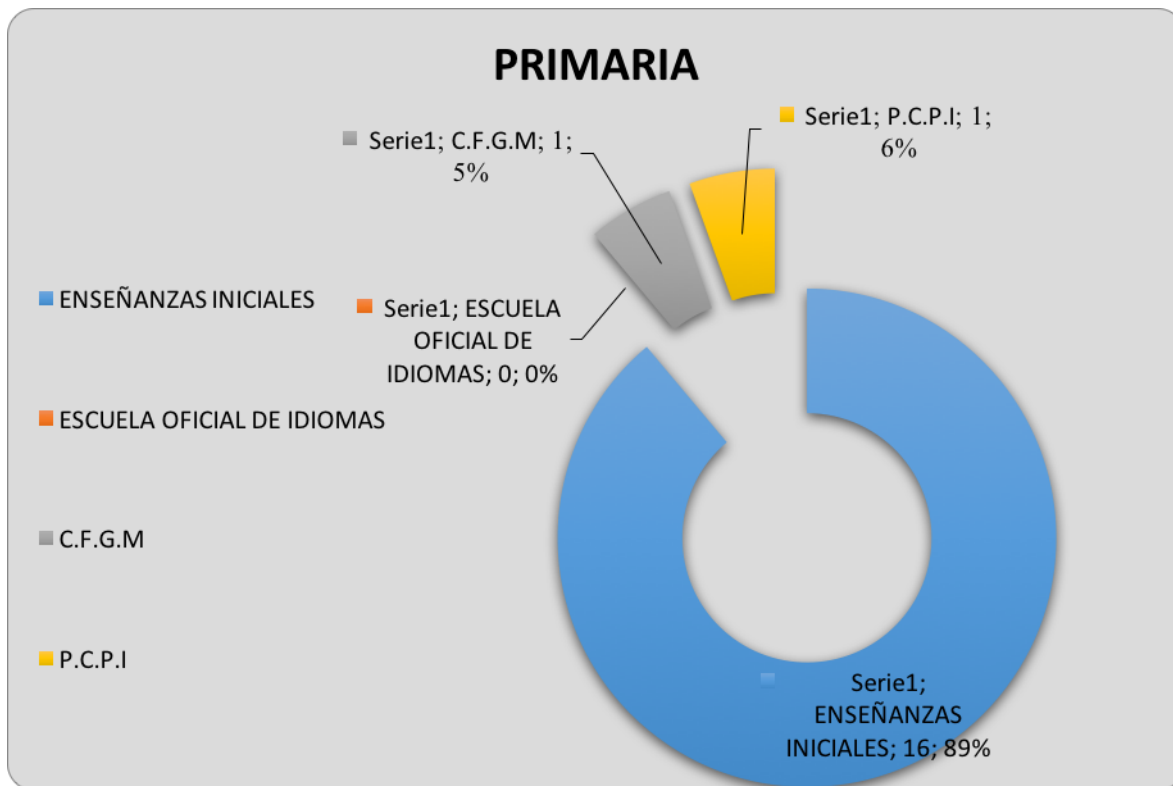


Figura 24: Orientación realizada a personas con estudios de Primaria a Organismos de Educación Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

Hay que destacar que las personas derivadas a ciclos formativos de grado medio fue para realizar su acreditación profesional, pues llevaban años como profesionales en la rama, sin haber obtenido el título correspondiente.



Figura 25: Orientación realizada a personas con primer ciclo de ESO a Organismos de Educación Formal (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

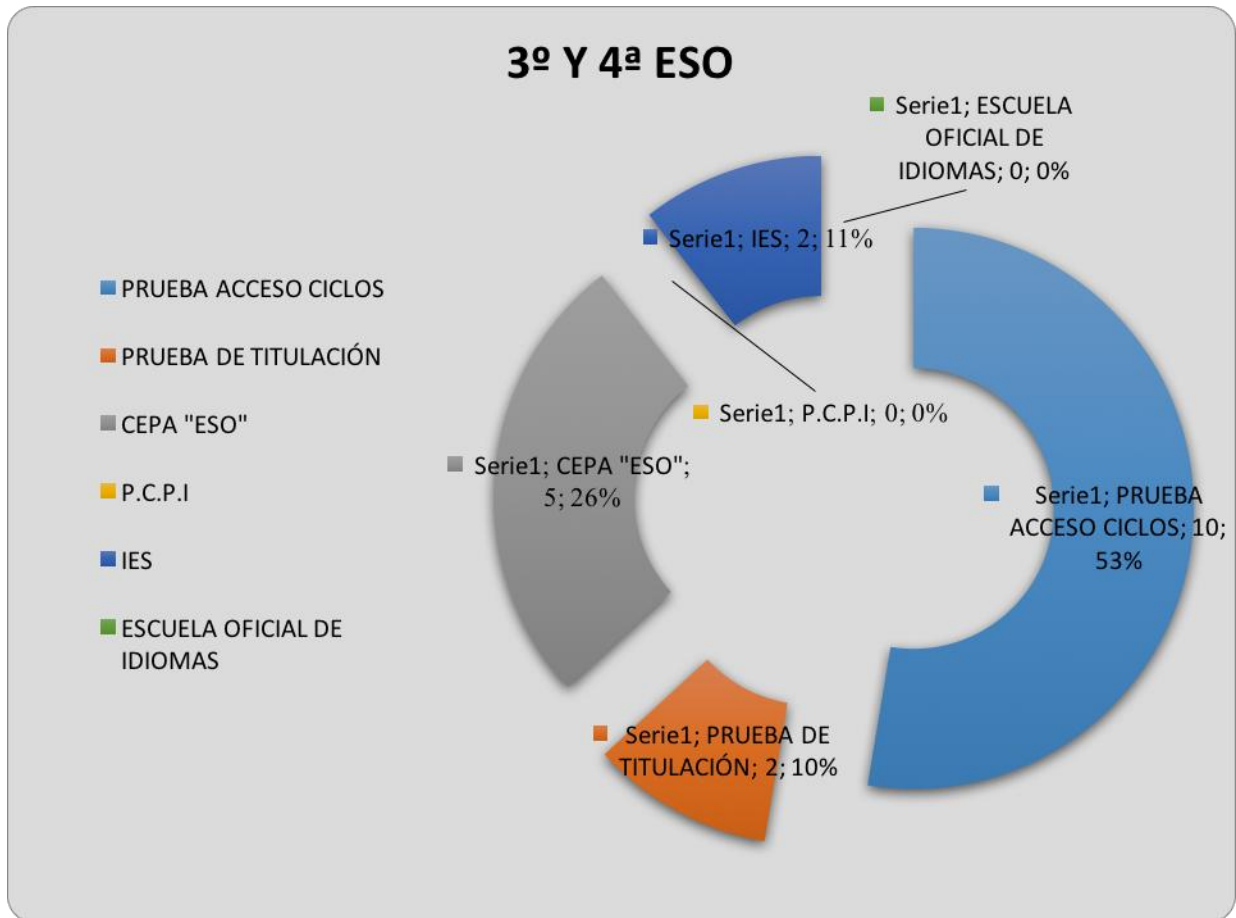


Figura 26: Orientación realizada a personas con 2º ciclo de la ESO a Organismos de Educación Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

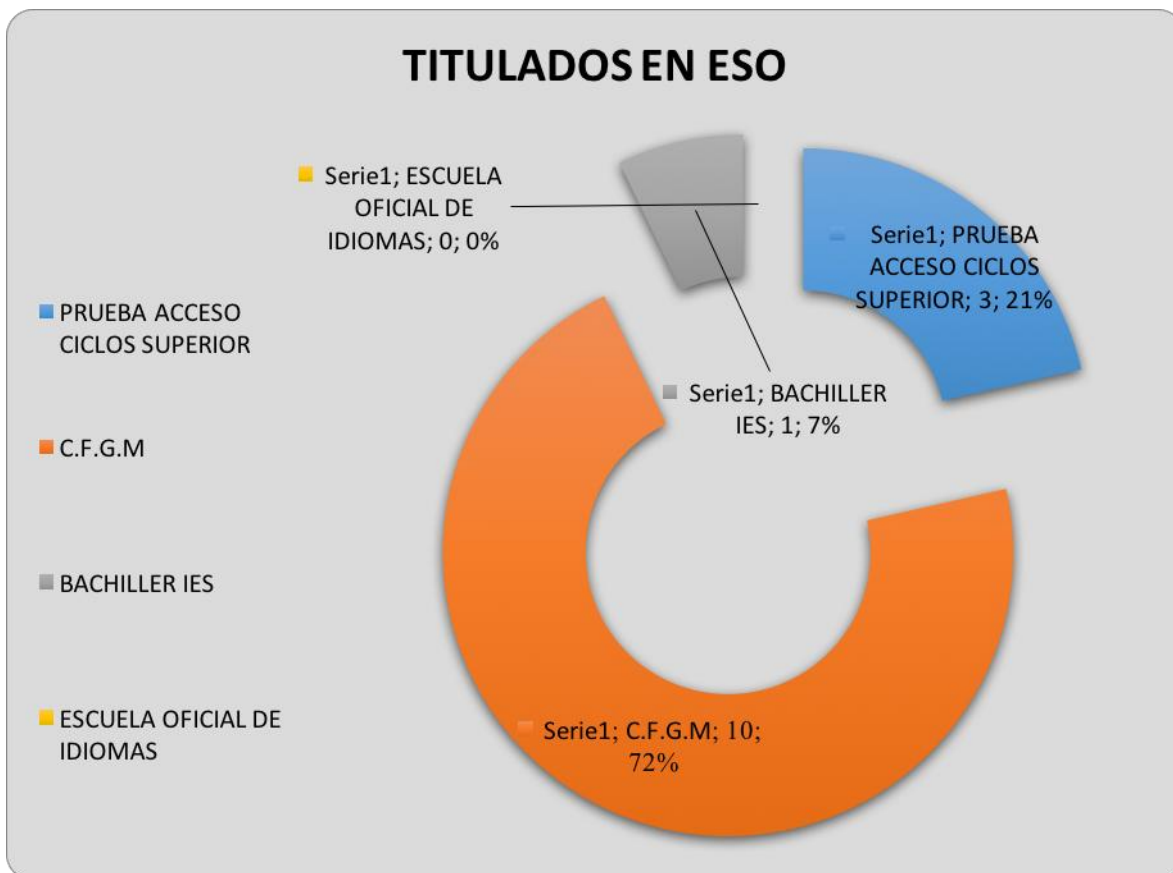


Figura 27: Orientación realizada a personas con Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a Organismos de Educación Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

## BACHILLER (sin finalizar)

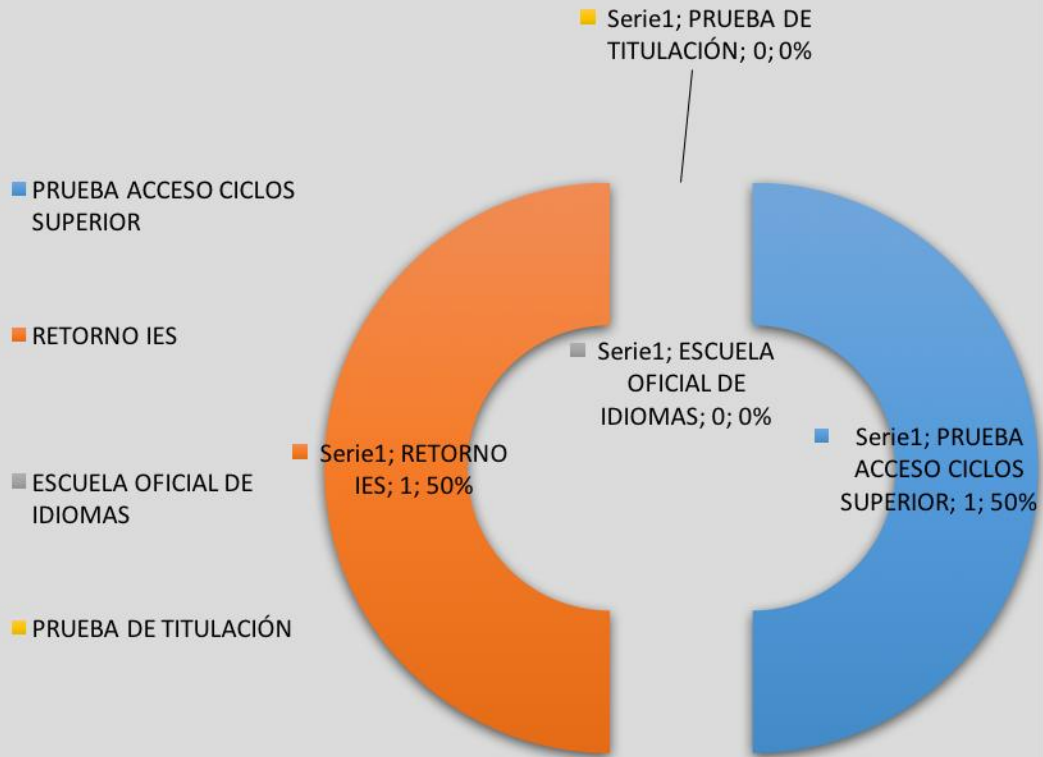
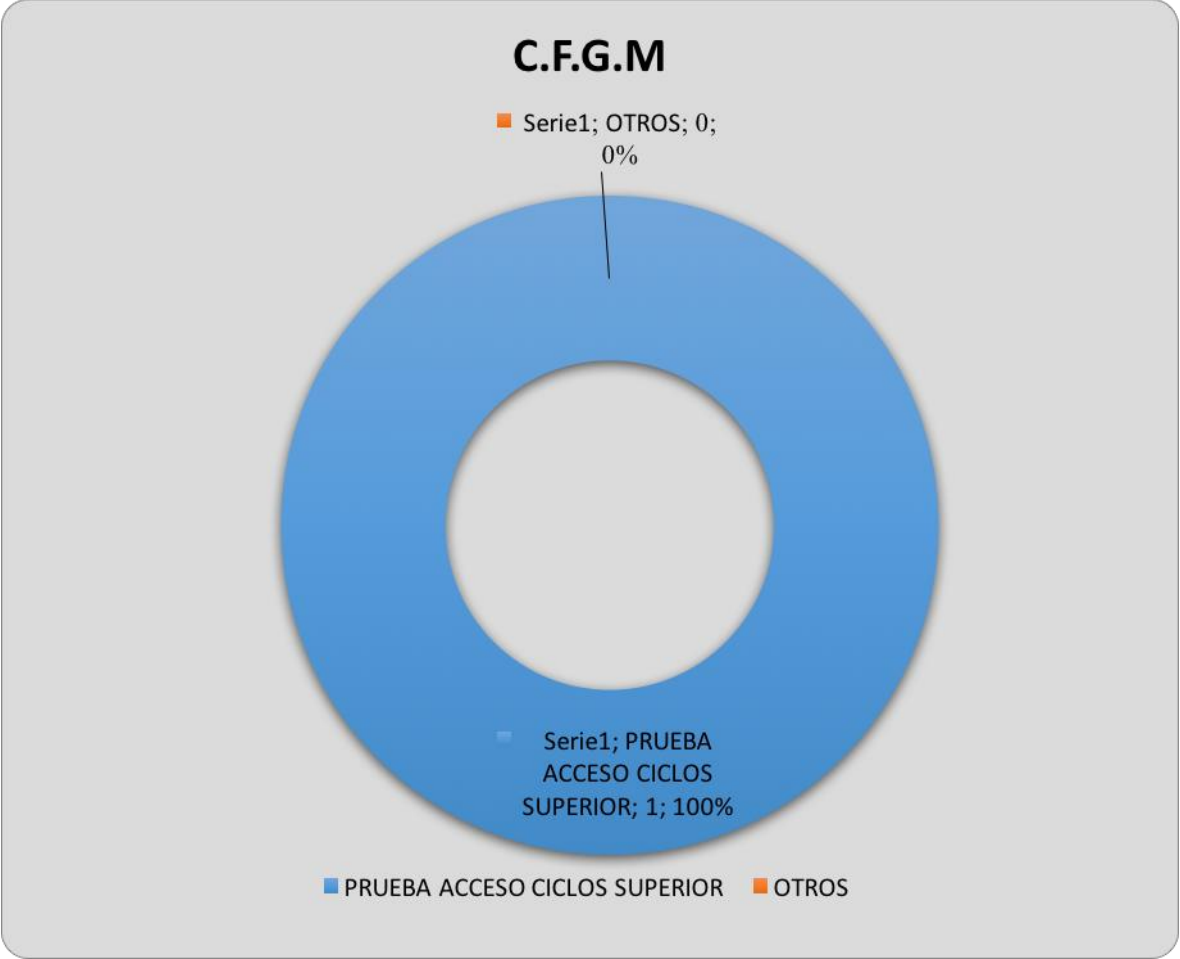


Figura 28: Orientación realizada a personas con Bachillerato, sin finalizar, a Organismos de Educación Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)



*Figura 29:* Orientación realizada a personas con ciclos formativos de grado medio a Organismos de Educación Formal (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

Orientación a Educación Formal para el siguiente curso en el Centro de Adultos

## CEPA PARA EL PRÓXIMO CURSO

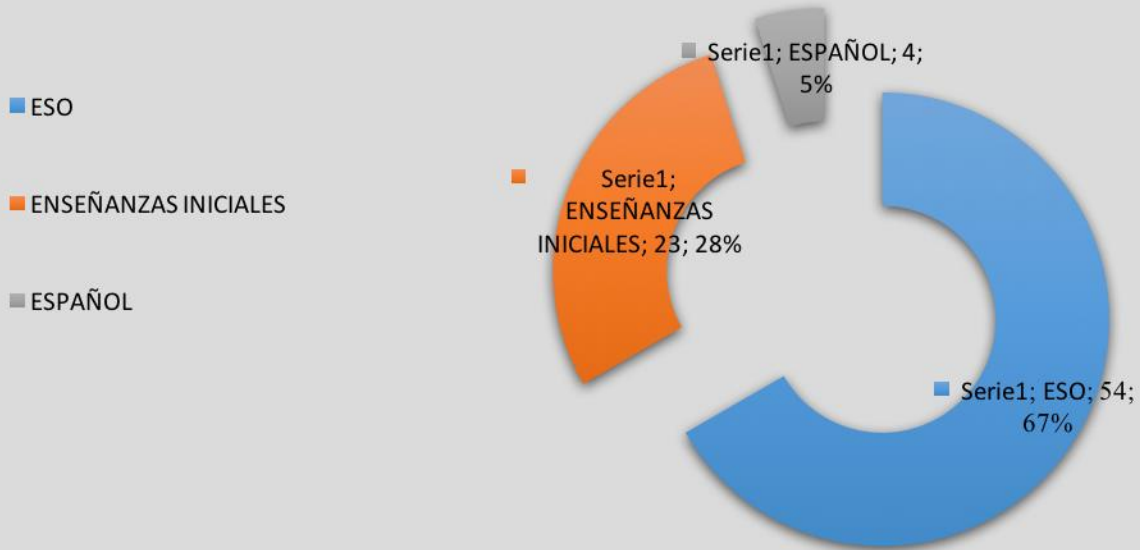


Figura 30: Orientación realizada a adultos para el próximo curso escolar. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)



Orientación realizada a los diferentes Organismos de Educación No Formal

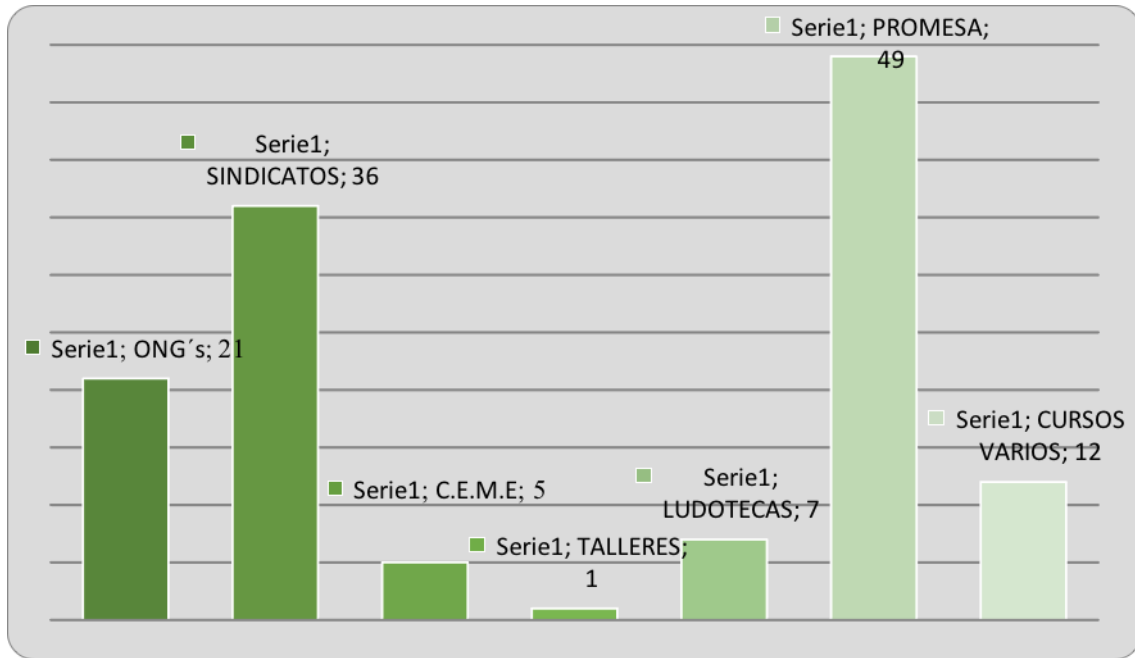


Figura 31: Orientación realizada a personas adultas a Organismos de Educación No Formal. (Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

Número de usuarios derivados a los diferentes Organismos a través de orientación personal.

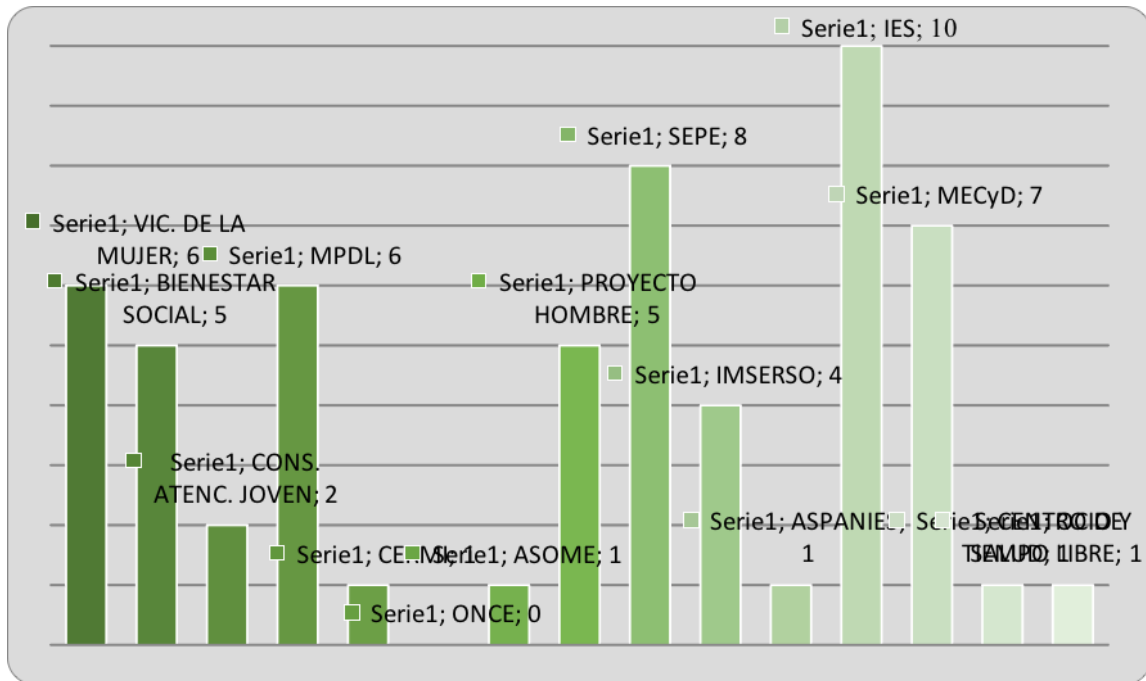


Figura 32: Orientación personal realizada a adultos en la Unidad de Orientación.  
(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Melilla, 2013)

### Conclusiones.

- La mayoría de las personas que acuden a la Unidad carecen de estudios o los han abandonado sin titulación.
- Hay una gran demanda a las Pruebas de Acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio y al Centro de Enseñanza para Adultos con la finalidad de terminar ESO.
- A nivel de talleres o cursos de formación los más solicitados son los de PROMESA y los cursos de los Sindicatos.

## **11. Antecedentes de investigación sobre el fracaso escolar.**

**Carrillo Picazo, L.M. (2009).La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.**

Esta tesis parte de un diagnóstico en el que se establece cómo contribuye la educación familiar para que el adolescente redescubra la autoestima y evitar con esto el fracaso escolar. Según el estudio, una autoestima baja conduce a situaciones de rebeldía, faltas de respeto, inseguridad, agresividad, inicio en conductas no saludables y embarazos no deseados; lo que conduce a fracaso y abandono escolar temprano.

Dentro del apartado de conclusiones, la autora de la tesis deja constancia de la importancia de la autoestima para el desarrollo integral de la persona y de la influencia que tienen los padres en la formación de la misma. Así mismo, añade que hay métodos para “sanar” la autoestima dañada, pero que sin embargo no hay una educación específica para la autoestima, a pesar de la importancia que ésta tiene en todas las facetas del ser humano.

Dentro de las propuestas de mejora enfatiza la necesidad de una continuidad en la labor iniciada en el curso taller en que basó su tesis; ya que no son de gran utilidad las actuaciones puntuales. De acuerdo a su opinión, sería importante realizar un seguimiento de los adolescentes que realizaron el curso y ampliarlo a otros grupos. También considera importante la realización de este curso dentro del currículo escolar.

**Hornillo Gómez, I. (2009). “Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio socio-cultural en el programa de garantía social. 2009. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.**

La autora deja constancia de que en la conceptualización de fracaso escolar no existe unanimidad de criterios para su definición. Dependiendo de que nos centremos en el contexto, el fracaso escolar es considerado como la incapacidad del alumno o alumna para alcanzar los objetivos propuestos. Si nos centramos en el alumnado, el fracaso escolar sería considerado como la insatisfacción y la falta de autorrealización personal. Si nos centramos en la institución educativa, el fracaso sería considerado como la incapacidad de la misma para cumplir los objetivos sociales (Mafokozi, 1991).

Para Cobacho y Pons (2006) el fracaso escolar, en cualquiera de sus formas (absentismo, inadaptación escolar, abandono temprano, no adquisición de las competencias básicas para la inserción en el mundo socio-laboral) es un problema educativo en todos los países que han conseguido la escolarización de toda la población. Para estos autores, la respuesta educativa vendrá articulada por una serie de actuaciones a todos los niveles, social, educativo y laboral. Para resolver este problema, los autores plantean que desde el sistema educativo se reflexione sobre la realidad para reducir las cifras del fracaso escolar y que los agentes socioeducativos promuevan la formación de estas personas que han abandonado el sistema educativo sin la titulación suficiente para insertarse en el mundo laboral.

La autora aborda el fracaso escolar internacional y en España, aportando datos sobre los indicadores de la *OCDE*, el Informe *PISA* ambos de 2006. El informe de la *OCDE* resalta que el porcentaje de alumnado con titulación en educación secundaria obligatoria está por debajo de la media europea y que el nivel de formación conseguido influye decisivamente en la ocupación posterior. Respecto al informe *PISA*, España se sitúa ligeramente por debajo de la media de los países europeos en la competencia científica, mientras que la comprensión lectora del alumnado español se sitúa por debajo de la media europea.

Los objetivos que se plantea la autora en la investigación se centran en comprender los procesos del fracaso escolar desde un prisma sociocultural, comprobar la influencia de los estereotipos de género que actúan como un “techo de cristal” y la influencia de la dimensión afectiva.

En esta investigación se utiliza la narración biográfica a través de la entrevista semi-estructurada apoyada con el recurso de fotografías, aportadas por los alumnos y se complementaba con preguntas sobre su elección del curso de Programa de Garantía Social (*PGS*) y sobre su futuro.

Dentro de las conclusiones que se extraen de la investigación, nos interesa resaltar las referentes al fracaso escolar:

- Se encuentran discursos relativos a contextos educativos formales asociados con emociones negativas y los relativos a los *PGS* asociados a emociones positivas.

- Estos resultados demuestran que los *PGS* tienen la capacidad de fomentar la integración social, la de posibilitar experiencias de éxito y la de facilitar una imagen positiva y realista de sí mismo, desarrollando el autoconcepto y la autoestima positiva.

## **CAPÍTULO V.**

# **INTERVENCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ANTE EL FRACASO ESCOLAR.**

### **Introducción.**

Como hemos podido comprobar en los diferentes apartados, acabar con el fracaso y abandono escolar temprano es uno de los objetivos prioritarios de la Administración Educativa. Las diferentes leyes educativas promulgadas han intentado dar una respuesta educativa que solucionara este grave problema. Los diferentes estudios e investigaciones demuestran que estamos por debajo de la media de los países de la *OCDE* y de la Unión Europea en resultados académicos satisfactorios.

Uno de los grandes retos de la educación es proporcionar calidad de formación para todos los alumnos y alumnas que les permita el desarrollo integral e integrarse como adultos activos y responsables en la sociedad. Se ha puesto de manifiesto los factores que afectan al fracaso escolar y cómo éste predomina en los alumnos y alumnas que tiene mayores dificultades.

### **1. La escuela inclusiva.**

De acuerdo a la *UNESCO*, la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas

de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Su objetivo fundamental es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho de cada persona a la educación establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La educación inclusiva se suele asociar con la atención dentro de los centros ordinarios de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; y en especial al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad. Sin embargo, la educación inclusiva va más allá ya que “supone que niños y niñas aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (ITE, 2016, p. 6).

La educación inclusiva “supone un cambio profundo de paradigma, desde un enfoque clínico a uno integrador e inclusivo” (ITE, 2016, p.6). Esto supone que la Administración educativa ha de proveer los recursos necesarios a los centros educativos para la atención de todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades. Así mismo, debe fomentar la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, para que sepan a hacer frente a las necesidades de la diversidad de alumnado, mejorando la metodología utilizada en el aula y realizando las modificaciones organizativas que sean necesarias para dar una buena respuesta educativa a la diversidad (ITE, 2016).



Para una educación inclusiva es necesario que exista una relación fluida y estrecha entre los alumnos, el profesorado, las familias y la sociedad en general. El currículum escolar de las escuelas inclusivas debe promover los cuatro pilares de la educación y que no son otros que aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Un enfoque de educación inclusiva promueve la igualdad en aspectos como el sexo, la religión, el idioma y la identidad cultural. Desde este enfoque centrado en el alumno, pierde relevancia el aprendizaje memorístico y se fomenta un aprendizaje activo, cooperativo, práctico y de experimentación directa. Esto supone un cambio de actitud y de metodología del profesorado con aquellos alumnos y alumnas que muestran mayores dificultades. La forma de evaluar los aprendizajes también cobra especial importancia, no solo centrándose en los resultados, sino en el proceso.

La educación inclusiva se guía por los siguientes principios:

- La escuela debe de fomentar los valores y principios democráticos, cumpliendo los fundamentos de los derechos humanos y evitando toda discriminación.
- Todos los miembros de la comunidad educativa tienen responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado.
- La diversidad es considerada como un hecho valioso y que enriquece a todos los miembros de la comunidad educativa.
- La escuela debe potenciar la equidad y la calidad educativa para todo el alumnado dentro de un mismo contexto educativo.

- Los aprendizajes deben estar dirigidos a diversidad del alumnado, esto supone adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las características individuales.
- La inclusión supone atender a las necesidades individuales tan pronto como se detecten y optimizar los recursos disponibles en el centro para la atención educativa. (MECD, 2016).

### **1.1. Medidas para paliar el abandono escolar temprano propuestas por el Informe *PISA*.**

Los resultados que se han obtenido del análisis de las pruebas pasadas en *PISA* (2012) señalan algunas propuestas clave para conseguir un mejor rendimiento del alumnado y evitar así el fracaso y abandono escolar temprano. Las recomendaciones van dirigidas a la Administración educativa, a alumnado, padres, profesorado y comunidades. Entre estas destacamos las siguientes:

#### Administraciones Públicas:

- Identificación temprana de alumnado con bajo rendimiento y establecimiento de los apoyos educativos necesarios.
- Implantar estrategias que incidan en las variables asociadas al bajo rendimiento.
- Elaborar sistemas de diagnóstico precoz y proveer de los apoyos necesarios para el alumnado.
- Reducir las tasas de repeticiones de curso.

- Dotar de mayores recursos a aquellos centros donde haya más alumnado con dificultades.
- Desarrollar metodologías específicas para este tipo de alumnado.
- Permitir que los centros educativos tengan autonomía suficiente para responder a la diversidad del alumnado y evaluar sus medidas y cambios.

En relación al alumnado las medidas que propone son las siguientes:

- Asistir a clase con regularidad y puntualidad; hacer las tareas que les manden, esforzarse para alcanzar lo máximo dentro de sus dificultades y asistir a clases extraescolares.

Respecto a las familias las orientaciones van en la siguiente dirección:

- Fomentar en sus hijos la política del esfuerzo.
- Implicarse en los estudios de sus hijos y en las actividades del centro.
- Ayudarles con sus tareas.

En relación a los profesores las propuestas son, entre otras:

- Mostrar expectativas altas respecto a su alumnado.
- Organizar apoyos para el alumnado que lo precise.
- Mantener contacto fluido con las familias.
- Ser receptivos a las demandas de su alumnado y familias. (MECD, 2016).

El Informe *PISA in Focus* (2011) propone algunas orientaciones destinadas a la familia, con el objetivo de potenciar su implicación en los estudios de sus hijos, en su desarrollo integral y mejorar con ello su rendimiento escolar. Entre las medidas que propone para los padres se encuentran fomentar la lectura en sus hijos. Este informe propone a los padres que lean frecuentemente cuentos a sus hijos durante el primer nivel de educación primaria, pues los estudios indican que estos presentan mejores puntuaciones que aquellos que no lo hicieron, independientemente de su nivel socio-cultural. Cuando los hijos tienen 15 años, el Informe *PISA* apunta a que los resultados escolares mejoran cuando la familia se implica y pregunta frecuentemente por lo que se ha hecho en clase; así como cuando los padres hablan con sus hijos sobre temas sociales o políticos, de cine, de programas de televisión o de libros.

## **1.2. Medidas contra el fracaso escolar en la normativa educativa.**

La atención a la diversidad es el conjunto de actuaciones educativas llevadas a cabo para dar respuesta a las diferentes capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, conocimientos previos, motivaciones e intereses del alumnado, así como sus diferencias culturales, lingüísticas, sociales o familiares. Es por tanto, uno de los principios de la educación, que es asegurar la igualdad y equidad de la totalidad del alumnado para evitar fracaso y abandono escolar temprano.

Las diferentes leyes educativas han propuesto la atención a la diversidad con el objetivo de evitar el fracaso escolar. Describimos a continuación la fundamentación normativa, la descripción del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y las medidas para la

atención a la diversidad del alumnado desde el principio de la igualdad de oportunidades para todos/as

### **1.3. Medidas en la legislación actual: LOMCE.**

Ya en la *LOE*, Ley que es modificada por la actual *LOMCE*, se especificaban tres principios fundamentales, estando el primero relacionado con la mejora del rendimiento escolar y la reducción del abandono temprano. El primer principio consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa,

En el Preámbulo V subraya que los resultados de 2011, difundidos por *EUROSTAT* (Statistical Office of the European Communities) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020 destacan con claridad

El abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020. Por otra parte, el Informe *PISA* 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la *OCDE*. (p.4).

Por este motivo la actual ley educativa establece entre sus prioridades la disminución del abandono educativo promoviendo el incremento de jóvenes que completan el nivel 3 de Educación secundaria superior, nivel *CINE 3* (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *UNESCO*). Este nivel se corresponde con la segunda etapa de educación secundaria y los grados superiores. La consecución de este nivel por parte de nuestros estudiantes es esencial no solo para España, sino que es fundamental para los sistemas educativos de los países desarrollados. Asimismo, la importancia de alcanzar este nivel *CINE 3* viene expresada en el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (*OCDE*) donde se enfatiza la importancia de que los jóvenes consigan alcanzar este nivel de estudios para incorporarse al mundo laboral.

Precisamente la *LOMCE* en su Preámbulo VI destaca que las metas esenciales de la reforma acaecida en Educación parten de la necesidad e interés por disminuir la tasa de abandono temprano de la educación, así como la mejora de los resultados escolares partiendo de pautas, indicadores y recomendaciones tanto internacionales como europeos. Todo ello intentando incidir directamente tanto en la tasa existente en la comparación de alumnado de excelencia, como en la de aquellos que obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria. El fin último

es el de fomentar y optimizar la empleabilidad, además de potenciar y estimular que el alumnado tenga espíritu emprendedor para responder a las necesidades del mundo en que vive. (LOMCE)

#### **1.4. Medidas de atención a la diversidad en el desarrollo de la normativa actual en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.**

a) Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, especifica las actuaciones a realizar para la atención a la diversidad del alumnado. Entre estas se encuentran:

##### Artículo 4. Detección temprana y atención educativa.

El profesorado realizará una evaluación inicial al alumnado con el fin de detectar si presenta necesidades de apoyo educativo. Asimismo, los servicios de orientación educativa llevarán a cabo la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo requiera, para la pronta detección de sus necesidades educativas. La atención del alumnado que presente necesidades educativas se realizará tan pronto como estas sean detectadas, independientemente de su edad. Estos alumnos y alumnas podrán ser atendidos en pequeños grupos, por periodos de tiempo reducidos, como una medida excepcional, para lo cual se deberá informar a la familia o tutores legales y requerirá un

informe favorable de la Inspección Educativa. Se podrán organizar agrupamiento flexibles para el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

#### Artículo 5. Escolarización:

Con carácter general, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo será escolarizado en centros ordinarios. En el caso del alumnado que presente necesidades educativas especiales, se regirá por el mismo principio de normalización. Solo en el caso de que sus necesidades de apoyos y atenciones, derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo, no puedan ser atendidas en centros ordinarios, se propondrá su escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos.

#### Artículo 7. Adaptaciones curriculares.

Para la atención de la diversidad se podrán llevar a cabo adaptaciones curriculares que se adecuen a las necesidades del alumnado. Estas adaptaciones podrán ser individuales o grupales. Preferiblemente se trabajarán las adaptaciones curriculares dentro de la clase del grupo de referencia del alumnado y solo en los casos de que esto no fuera posible, se trabajarán fuera del aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas

Incluirán la adecuación de los elementos del currículo, las medidas organizativas del centro, los recursos y los apoyos complementarios que deban prestarse al alumnado que presenta necesidad de apoyo educativo, las estrategias didácticas que favorezcan el proceso de



aprendizaje y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. (p. 31338).

#### Artículo 8. Adaptaciones curriculares significativas.

Una adaptación curricular será significativa cuando

La modificación de los elementos del currículo afecten al grado de consecución de los objetivos, los contenidos y los aprendizajes imprescindibles que determinan las competencias básicas en la etapa, ciclo, grado, curso o nivel correspondiente.  
(p. 31338).

Las adaptaciones curriculares significativas se realizarán para el alumnado que presente necesidades educativas especiales que hagan necesaria este tipo de adaptación para que progrese en sus aprendizajes. Se fundamentarán en la evaluación psicopedagógica previa llevada a cabo por los servicios de orientación educativa, con la colaboración del equipo educativo que atiende al alumno o alumna.

#### Artículo 10. Evaluación

En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales que tenga adaptaciones curriculares significativas la evaluación de los aprendizajes se realizará teniendo como referencia los objetivos y los criterios de evaluación planteados en las mismas. La evaluación se realizará por el equipo educativo con el asesoramiento de los servicios de orientación.

#### Artículo 11. Promoción.

“La decisión de promoción atenderá a lo dispuesto con carácter general en las Órdenes de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato” (p. 31340). Para el alumnado con necesidades educativas especiales se tomará como referente los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las adaptaciones curriculares significativas. Para este tipo de alumnado se podrá prolongar un año más la escolarización de lo establecido con carácter general para todo el alumnado.

#### Artículo 13. Titulación y certificación.

Tanto la obtención de la titulación o de la consecución de un certificado de estudios se ajustará a lo “establecido en las diferentes órdenes por las que se establece el currículo y se regula su ordenación”. (p. 31341).

### CAPÍTULO III

Este Capítulo desarrolla lo establecido en la norma para el alumnado con necesidades educativas especiales.

## Escolarización en centros ordinarios

Artículo 16. La escolarización en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales comenzará y finalizará en las edades establecidas por la norma para las diferentes etapas.

La escolarización de este alumnado podrá prolongarse un año más en la etapa de educación primaria, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa, y otro año más en la etapa de educación secundaria obligatoria, siempre que favorezca la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Será preciso informe del equipo docente, informe y dictamen de los servicios de orientación en el que consten las medidas organizativas y curriculares propuestas, así como las orientaciones a la familia y su aceptación de las medidas. Asimismo, será preciso informe de la inspección y resolución de escolarización. “Se promoverá la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales” (p. 31342).

Artículo 19. La escolarización en la formación profesional.

Se tomarán las medidas necesarias para que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales pueda completar sus estudios con las enseñanzas de formación profesional. En este caso será preciso que los servicios de orientación educativa asesoren a la comisión de

coordinación pedagógica y a los departamentos didácticos con el fin de promover una respuesta educativa adecuada a sus características y necesidades personales.

### Escolarización en centros y unidades de educación especial

#### Artículo 25. Escolarización en centros y unidades de educación especial

Podrá escolarizarse en centros y unidades de educación especial el alumnado que por sus necesidades presente

Los requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo que no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (p. 31346).

## CAPÍTULO IV

#### Artículo 30 y 31. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los Artículos 30 y 31 desarrollan la atención educativa y las medidas de flexibilización del periodo de escolarización. Entre las medidas educativas se establecen las adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, el tratamiento globalizado o interdisciplinar de las materias, o el agrupamiento con alumnado de cursos superiores en una o varias materias en las que haya conseguido superar los objetivos de su curso de referencia. En las

adaptaciones curriculares se hará constar los objetivos y contenidos a trabajar, los criterios de evaluación, la metodología propuesta así como las medidas que se establezcan para su desarrollo afectivo, emocional, social y creativo. Se podrá flexibilizar el periodo de escolarización anticipando o reduciendo la duración de niveles, cursos, e incluso etapas siempre y cuando las medidas tomadas por el centro se consideren insuficientes para satisfacer sus necesidades educativas. Esta medida de flexibilización se ajustará a lo establecido en el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio.

## CAPITULO V

Artículos 33 y 34. Alumnado de integración tardía en el sistema educativo español.

Los artículos 33 y 34 versan sobre la escolarización y la atención educativa de este alumnado. En relación a su escolarización establece que aquellos que presenten un desfase curricular superior o igual a dos años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad, siempre que esta medida suponga terminar su escolarización en los límites establecidos por la norma con carácter general. Asimismo, añade que se establecerán las medidas de refuerzo necesarias para promover el progreso en sus aprendizajes, así como su inclusión. La atención educativa irá dirigida a responder a las necesidades particulares de cada alumno o alumna, tanto a nivel lingüístico como curricular, teniendo en cuenta el proceso de escolarización previo que hayan tenido. Desde el centro se favorecerán programas de acogida para este alumnado, así como los cauces para informar y asesorar a las familias. La duración máxima de la participación del alumnado extranjero en las medidas extraordinarias será de un

curso escolar. Durante este curso escolar se fomentará el conocimiento de la lengua vehicular y el desarrollo de las competencias básicas establecidas en su grupo de referencia.

## CAPÍTULO VI

Artículos 35 y 36. Alumnado en situación de desventaja socioeducativa.

Los artículos 35 y 36 desarrollan las medidas establecidas en esta Orden referentes al alumnado en situación de desventaja socioeducativa.

Este alumnado presenta un desfase curricular superior a dos años académicos y dificultades de inserción educativa, debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos tanto por causas sociales, como económicas. Para este alumnado se establecerán medidas de refuerzo y apoyo, así como adaptaciones curriculares que partan de su nivel de competencia curricular, establecido éste a través de la prueba de evaluación inicial coordinada por el tutor. El apoyo se realizará en la medida de lo posible dentro de su grupo de referencia. Se podrá realizar apoyo en las áreas instrumentales a través de adaptaciones curriculares no significativas en su grupo clase, en agrupamientos flexibles, con desdobles de grupos ordinarios y excepcionalmente a través de agrupamientos fuera del aula de referencia, no superando las diez horas semanales en primaria y de quince en secundaria obligatoria. El número de alumno de estos agrupamientos no podrá exceder de doce. Para la adscripción de alumnado a agrupamientos fuera del aula en secundaria obligatoria será necesario que el alumnado haya repetido curso. En esta etapa se proporcionará refuerzo en las áreas instrumentales, así como en Ciencias sociales, geografía e historia y

Ciencias naturales Para establecer este tipo de agrupamientos específicos, el centro deberá contemplarlo en su Plan de atención a la diversidad. En secundaria obligatoria, se requeriría una evaluación psicopedagógica previa a la incorporación a grupos específicos fuera del aula.

## CAPÍTULO VII

Artículos 43 y 44. Alumnado con carencias en el uso de la lengua castellana.

Los artículos 43 y 44 desarrollan las medidas indicadas para la atención educativa de este alumnado. Entre éstas se establecen la atención educativa que les permita adquirir el conocimiento de la lengua vehicular necesario para su integración social y en los aprendizajes en su grupo de referencia. Se tendrá en cuenta para la toma de decisiones su conocimiento de la lengua, sus características personales, su competencia curricular y el nivel en el que están escolarizados. La atención de esta alumnado será en su grupo de referencia y excepcionalmente cuando el alumno esté escolarizado en los cursos de 2º a 6º de de primaria o en secundaria obligatoria, se podrán realizar agrupamientos fuera del aula, compatibilizando este tipo de apoyo con su asistencia a clase en el grupo de referencia. La atención fuera del aula deberá realizarse en las sesiones en las que se imparta Lengua castellana en su grupo de referencia. El número de alumnos no deberá exceder de ocho.

## CAPÍTULO VIII

Artículos 44 y 45. Atención al alumnado que no puede asistir de modo regular a los centros docentes Sección primera. Alumnado hospitalizado o convaleciente en su domicilio por enfermedad prolongada

El artículo 44 y el 45 desarrollan la escolarización del alumnado que por “prescripción facultativa deba permanecer, durante un periodo prolongado de tiempo, en su domicilio o se halle hospitalizado” (p. 31357). En estos casos mantendrá su escolarización en el centro en el que esté matriculado recibiendo una atención educativa que favorezca la continuidad de estudios y su incorporación posterior al grupo de referencia. En el artículo 46 se hace mención al alumnado con problemas de salud mental y establece la posibilidad de crear unidades de atención integral de este tipo de alumnado con diagnóstico clínico.

b) Orden ECD/563/2016.

Esta Orden modifica la Orden EDU/849/2010, por la que se regula la ordenación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Como novedad se ofrece la posibilidad de que un alumno con necesidades educativas especiales pueda prolongar un año más la escolaridad en el segundo ciclo de educación infantil. Este alumnado podrá además tener adaptaciones curriculares significativas. Asimismo, sustituye los programas de cualificación profesional inicial por la Formación Profesional Básica que da la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Además añade que la



administración educativa podrá realizar oferta formativa de formación profesional adaptada a las necesidades educativas especiales y otras necesidades específicas del alumnado.

c) Educación Primaria

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

Esta Orden desarrolla en su artículo 14 las medidas educativas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Como novedad incluye entre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Entre las medidas educativas de atención a este alumnado se encuentran el establecer medidas curriculares y organizativas necesarias para conseguir el progreso del alumnado. Asimismo, añade que las condiciones de las evaluaciones se deberán adecuar a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Prosigue que “la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma lo más temprana posible” (p.33834). Los centros deberán tener previsto la realización de adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales que las precise. “La evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones” (p33834). La escolarización podrá prolongarse un año más siempre que esta medida favorezca su integración socioeducativa.

Para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales se procederá a la identificación temprana de las mismas, adoptando planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular acordes a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. La escolarización de este tipo de alumnado se podrá flexibilizar tal cual se especifica en la Orden EDU/849/2010.

En relación a la escolarización del alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español se realizará “atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico” (p.33833). En el caso de que presenten un desfase curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. En todo caso, se establecerán las medidas de refuerzo necesarias.

d) Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

La Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece en su artículo 13 las medidas de atención a la diversidad. Entre éstas destaca la importancia de favorecer

La calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades (p.56944).

Esta Orden establece que las medidas de atención a la diversidad estarán dirigidas a responder a las necesidades educativas del alumnado y a la consecución de las competencias clave y los objetivos de la etapa. Además, tendrán como finalidad fundamental la superación de las dificultades de aprendizaje, entre otras. La Orden establece entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad

Los agrupamientos flexibles, la integración de materias en ámbitos, los desdoblamientos de grupo, los apoyos en grupos ordinarios, las medidas de refuerzo y las adaptaciones del currículo, la oferta de materias específicas, los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (p. 56944).

Esta Orden añade además que serán los centros educativos los que proporcionen apoyo y seguimiento al alumnado que no promocione. La Orden especifica que los centros de primaria darán información a los de secundaria sobre el alumnado con graves carencias que se incorpore a su centro educativo, con el fin de proveerles de un plan específico para superarlas. Los centros podrán agrupar las materias en ámbitos, con el fin de facilitar el cambio de etapa de primaria a secundaria.

En esta Orden se establecen los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje cuya causa no se deba a falta de esfuerzo o estudio. Estos programas constarán de contenidos, actividades y metodología específica que les facilite su aprendizaje y su incorporación a 4º de la ESO por la vía ordinaria, con el fin de que puedan titular. Los requisitos de selección del alumnado serán que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y que habiendo cursado 1º de la *ESO* no están en condiciones de

promocionar. Estos alumnos se incorporarán al primer curso del programa; o que hayan repetido en cualquier etapa, hayan cursado 2º de la *ESO* y no estén en condiciones de promocionar a 3º de las *ESO*. Estos alumnos se incorporarán al segundo curso del programa. De forma extraordinaria, se podrán incorporar al segundo curso del programa el alumnado que habiendo cursado 3º de la *ESO* no esté en condiciones de promocionar a 4º de la *ESO*. La permanencia en los programas será de tres cursos como máximo y siempre que se cumplan los requisitos de edad a nivel general.

El artículo 15 desarrolla la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En él se establecen las medidas curriculares y organizativas de los centros para la atención a este tipo de alumnado; así como los procedimientos para la realización de adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales.

En relación al alumnado con altas capacidades intelectuales y aquellos con alta motivación hacia los aprendizajes los centros podrán llevar a cabo medidas organizativas específicas, así como programas de enriquecimiento. En consonancia con la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, se podrá flexibilizar el periodo de escolarización pudiendo anticipar un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, teniendo siempre presente que se deberá favorecer con esta medida el desarrollo integral del alumnado propuesto. La flexibilización podrá suponer la enseñanza aprendizaje de contenidos y competencias de cursos superiores o la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está matriculado.

En relación al alumnado con incorporación tardía esta Orden establece que su incorporación al sistema educativo tendrá en cuenta las circunstancias personales, los conocimientos, edad e

historial académico del alumnado. Aquellos que presenten un desfase curricular superior a dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería de acuerdo a su edad cronológica. Especifica que los centros deberán adoptar las medidas de refuerzo necesarias para que este tipo de alumnado progrese en sus aprendizajes.

Respecto al alumnado con graves carencias en lengua castellana o un desfase significativo de competencia curricular establece que de manera extraordinaria podrán recibir por tiempo limitado una atención específica que se simultaneará con su escolarización en los grupos ordinarios.

Para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje especifica que los centros adoptarán las medidas necesarias para identificarlas y valorarlas de forma temprana. Añade que la escolarización de dicho alumnado contará con los principios de normalización e inclusión educativa.

## **1.5. Materiales para favorecer la inclusión.**

### **1.5.1. Index for inclusión.**

El Index es un conjunto de materiales diseñado para apoyar el modelo de escuela inclusiva. Ha sido elaborado con la colaboración de toda la comunidad educativa. Estos materiales suponen un análisis crítico del funcionamiento del centro respecto a la inclusión.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de 3 dimensiones interrelacionadas: cultura, política y práctica de los centros escolares. Cada dimensión se divide a su vez en dos secciones. Por ejemplo, la dimensión “Crear culturas inclusivas” se divide en la sección “Construir comunidad” y “Establecer valores inclusivos”. Estas dimensiones y secciones pueden utilizarse para estructurar el plan de mejora escolar.

Los indicadores representan las “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en el centro, con el fin de establecer prioridades de mejora del centro. Las cuestiones vinculadas a cada indicador permiten explorar detalladamente la situación del centro.

El objetivo del trabajo con el Index es la mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. La educación inclusiva no es solo la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, sino que supone un enfoque para identificar y resolver las dificultades que aparecen en los centros. La inclusión va más allá de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, supone una reflexión crítica sobre el tratamiento del centro ante el racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, el bullying y la discapacidad.

Para el Index el concepto “necesidades educativas especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Por ello, la inclusión supone maximizar los recursos que apoyen la participación y la eliminación de barreras.

El proceso del Index consta de 5 etapas:

- Inicio del proceso del Index.

- Análisis del centro.
- Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva.
- Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo.
- Evaluación del progreso del Index.

Cada etapa supone una serie de actividades a realizar. En la primera etapa se constituye un grupo de coordinación. Este grupo trabajará con la comunidad educativa para analizar las barreras de aprendizaje y participación y realizar un plan de mejora, en el que se establecerán las prioridades en cuestión de inclusión escolar. Posteriormente, se implementarán las medidas y se evaluarán los resultados obtenidos.

## **2. Medidas para mejorar la convivencia escolar.**

### **2.1. Medidas para mejorar la convivencia escolar. Informe del Defensor del Pueblo.**

La importancia que tiene la convivencia respecto al fracaso escolar nos lleva a destacar el informe del Defensor del Pueblo (2007) *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. En este informe se realizan orientaciones para la mejora de la convivencia escolar. El Defensor del Pueblo propone una serie de medidas, entre estas destacan (2007, pp. 264-275):

- La Administraciones deberían llevar a cabo estudios epidemiológicos que permitan conocer la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos españoles.
- Celebración de congresos y seminarios relacionados con el tema.
- Creación del Observatorio del maltrato entre iguales.
- Potenciar el Consejo Escolar del Centro como medio para afrontar los problemas de maltrato.
- La elaboración y aplicación de planes y programas de intervención conjuntos por parte de las autoridades educativas y las locales
- Se hace imprescindible la coordinación de las intervenciones educativas y sociales.
- Deberían incluirse contenidos curriculares relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Formación de las familias sobre el tema.
- Enseñanza de técnicas de resolución de conflictos al alumnado.
- Las administraciones educativas deben garantizar la plena dotación de los equipos de orientación psicopedagógica de los centros.
- Elaboración de planes o proyectos globales de prevención de la violencia escolar por parte de los centros educativos.
- Los proyectos educativos y curriculares de los centros docentes deberán contemplar la coordinación con otras administraciones para abordar la violencia escolar.
- Los Reglamentos Orgánicos de Centro deberán contener las medidas sancionadoras.



- Los alumnos deben colaborar en el reglamento de régimen interior de sus centros.
- Implicación de las familias en la prevención e intervención del maltrato.
- Enseñanza de valores en las áreas curriculares.
- Actividades planificadas dentro del Plan de acción tutorial.
- Importancia de la prevención en los dos primeros cursos de la ESO.
- Programas para trabajar habilidades sociales con agresores y víctimas.
- Erradicar conductas de exclusión social.
- Erradicar el acoso sexual, a través de la formación del alumnado sobre el tema.
- Supervisión de los espacios del centro escolar donde pueden darse casos de maltrato.

## **2.2. Plan Estratégico Nacional de Convivencia Escolar.**

El *MECD* (2016) ha elaborado El Plan Estratégico Nacional de Convivencia Escolar. De hecho, la mejora de la convivencia escolar constituye una finalidad de la educación. No puede haber proceso educativo sin convivencia en las aulas y en las comunidades educativas a las que atienden los centros escolares. Entre los ejes fundamentales se encuentran fomentar la educación inclusiva, impulsar la educación emocional, promover la participación de las familias y de la totalidad de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia, realizar actuaciones preventivas contra la violencia de género, mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de un buen clima social del aula y centro, prevenir conductas agresivas desde los primeros cursos de la escolarización y fomentar el buen uso de las tecnologías de la información y la

comunicación.

Las líneas de actuación van encaminadas a promover la observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos, al desarrollo de políticas educativas que la mejoren, a la incorporación de actuaciones educativas de éxito para la mejora de la convivencia, al fomento de la formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa; así como a la promoción de la coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones que promuevan la buena convivencia escolar. Entre estas líneas de actuación destaca la importancia de la prevención y control de la violencia o del acoso en los centros educativos; así como el apoyo a los escolares que lo estén sufriendo. Asimismo, promueve la comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre la convivencia escolar; así como el fomento de la investigación y divulgación científica sobre el tema.

Profundizando en el tema, hay que destacar además que la *LOMCE* en su Disposición final segunda que modifica la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y más específicamente en su artículo 57 propone medidas para favorecer una correcta convivencia en los centros educativos; así como potenciar la igualdad entre hombres y mujeres, fomentar la igualdad de trato y llevar a cabo actuaciones para evitar la discriminación. Asimismo, apuesta por llevar a cabo acciones para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género.

### **3. Medidas preventivas del fracaso escolar tomadas por los centros escolares.**

#### **3.1. Plan de prevención y control del absentismo.**

Este Plan se encuentra fundamentado en la siguiente normativa:

- Constitución Española: Artículo 27 de Derecho a la Educación.
- La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor
- La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La *LOMCE* especifica en su artículo 3 que la enseñanza básica consta de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos de Formación Profesional Básica. Asimismo, en su artículo 4 declara que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita y que comprende diez años de escolaridad, entre los seis y los dieciséis años de edad.

En la *LODE* quedan reflejados los *Deberes del Alumno* entre los que se incluye el deber de asistir a clase con puntualidad.

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, establece en el art. 13.2 que cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes.

De esta forma, las diferentes leyes educativas o de protección al menor confirman la importancia de la obligatoriedad de la enseñanza, constituyendo un deber y un derecho para todo menor en edades comprendidas entre 6 y 16 años.

Los objetivos del programa desarrollado por la Dirección Provincial del *MECD* de Melilla para prevención y control del absentismo escolar son los siguientes:

- Promover la actuación coordinada de todas las instituciones implicadas para modificar la situación que facilitan el desarrollo del absentismo escolar.
- Aseguran la asistencia regular al centro educativo de todo el alumnado escolarizado entre los seis y los 16 años estableciendo programas y acciones preventivas que anticipen y eviten situaciones de ausencia, actuando de forma inmediata para resolver las situaciones absentistas.
- Realizar actuaciones encaminadas a concienciar a los padres de la importancia de la educación como medida preventiva de posteriores retrasos en el aprendizaje y riesgo de absentismo en etapas obligatorias.
- Colaborar en la escolarización y posterior control del absentismo del alumnado que presente mayor riesgo de desescolarización.

Desde la Dirección Provincial de Educación de Melilla en 2014 se extraen una serie de actuaciones dentro del protocolo de intervención en el caso de absentismo que deben ser llevadas a cabo por cada uno de los responsables para la detección y prevención de esta situación. Entre estas actuaciones nos encontramos con aquellas que forman parte de las funciones del tutor, de la

jefatura de estudios, de la comisión de absentismo del centro y de la comisión local de absentismo. Entre éstas queremos reflejar entre otras las siguientes:

Actuaciones que son responsabilidad del tutor:

Control de asistencia diaria, registro y seguimiento de faltas de los alumnos. Inicio del protocolo establecido a tal caso cuando un alumno presente entre un 10% y un 15% de faltas al mes, en cuyo caso se le enviará una carta certificada con citación personal a los padres solicitando una entrevista con el tutor. En la entrevista con la familia el tutor especifica el problema, indaga qué causas pueden estar originando las faltas y busca soluciones y compromisos con la familia. Se adoptan las primeras medidas educativas a través del plan de acción tutorial y queda registrado por escrito. La información completa ha de ser remitida a la jefatura de estudios para que tenga conocimiento del caso.

Actuaciones que son responsabilidad de la jefatura de estudios:

En caso de que el problema persista o no haya colaboración por parte de la familia la jefatura de estudios abre expediente del alumno, se vuelve a citar a los padres a través de una carta certificada y en la entrevista de jefatura de estudios con los padres se recoge en un acta los acuerdos y compromisos a los que se llega con ellos. Se deriva al profesor técnico de servicios a la comunidad y a la Comisión de absentismo del centro.

### Actuaciones que son responsabilidad de la Comisión de absentismo del Centro:

Si a pesar de las medidas tomadas con anterioridad no remite el absentismo, la comisión del centro valorará el expediente del alumno y diseñará un plan de intervención. El mismo se inicia con la elaboración de un informe del profesor/a técnico de servicios a la comunidad. Posteriormente se solicitará la intervención de los responsables de servicios sociales y representantes de la policía local, se comunicará a los padres a qué acuerdo se ha llegado y se remitirá el expediente a la comisión local de absentismo.

### Actuaciones que son responsabilidad de la Comisión local de absentismo

Entre sus funciones se encuentran la recepción y valoración del expediente del alumno, la realización de una pauta de intervención individual, familiar y comunitaria; así como la comunicación al centro de las actuaciones y resultados obtenidos y la derivación a Servicios del Ayuntamiento y Fiscalía de Menores. Asimismo, esta comisión se encargará de la evaluación del programa anual de Absentismo.

### **3.2. Plan de convivencia de los centros.**

El Plan de Convivencia es un documento de centro que sirve para concretar la organización y el funcionamiento del Centro en relación con la convivencia en el contexto escolar.

El Plan parte de un análisis de la convivencia escolar, para posteriormente concretar unos objetivos a alcanzar. En este documento se marcan las líneas a seguir para la mejora de la convivencia en los centros escolares. En él quedarán reflejadas las medidas preventivas y la intervención educativa a seguir cuando se considere necesario.

### **3.3. Plan de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional.**

En este apartado nos vamos a centrar en la etapa de la ESO, por ser la que va a influir de una manera más decisiva en la continuidad o abandono de los estudios de formación reglada.

“El Plan de Acción Tutorial (PAT) de centro es el conjunto de acciones de orientación diseñadas por los profesores, con la colaboración de los alumnos y del resto de la comunidad escolar, a partir de sus necesidades” (Álvarez y Bisquerra, 1996, p.90).

Para Lavilla Cerdán (2011) la tutoría supone la acción orientadora llevada a cabo no solo por el profesor tutor, sino por el equipo docente. Desde la acción tutorial se impulsa el desarrollo integral de cada alumno. La acción tutorial se puede llevar a cabo tanto de forma individual, como grupal. Entre los temas que se tratan están la prevención de dificultades de aprendizaje, la comunicación con la familia, el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, la atención a la diversidad, prevención de conductas no deseadas, promoción del desarrollo personal y social; así como la orientación académica y profesional,

El Plan de acción tutorial es aprobado por el claustro de profesores y en este documento se incluyen las actividades propuestas para las familias, el profesorado y el alumnado. Hay que destacar que tanto la *LOE* como la *LOMCE* consideran que la orientación y la tutoría forman parte de la función docente. De hecho, la *LOMCE* establece en su artículo 2, dentro de los fines de la educación, el fomento del desarrollo de la personalidad y las capacidades de los alumnos. Acorde con estos fines y partiendo del análisis del contexto del centro educativo, se establecerán las líneas prioritarias a trabajar en la acción tutorial.

En cuanto al Plan de Orientación Académica y Profesional, destacamos que uno de los principales fines que se plantea la educación, como se ha comentado anteriormente, es el desarrollo integral del alumnado y ésta no se concibe sin una buena orientación que guíe al alumnado en las diferentes vías y opciones académicas; así como en las posibles opciones de su integración al mundo laboral. Para Sánchez Pérez (2011) esta concepción de la educación supone el desarrollo de dos procesos que son complementarios, el desarrollo personal y la integración social. Para Olivares, De León, y Gutiérrez (2010) el estudiante precisa información sobre las distintas vías académicas y educativas; así como de las profesionales y ocupacionales que le ofrece el entorno para tomar decisiones de forma reflexiva y con conocimiento de las diferentes alternativas.

#### **3.4. Plan de atención a la diversidad.**

La Orden EDU/849/2010 establece en su artículo 6 orientaciones sobre la elaboración del Plan de atención a la diversidad. Precisamente este artículo puntualiza que los centros educativos



redactarán un plan de atención a la diversidad, que formará parte de su proyecto educativo, y que incluirá medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas al contexto del centro. En este Plan se priorizará el desarrollo integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El plan incluirá medidas de carácter general, ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad. Asimismo, incluirá un plan de acogida para facilitar la integración del alumnado de nueva incorporación al centro. En la Orden se especifica que para la elaboración del plan se atenderá a las condiciones generales del centro, los recursos con los que cuenta, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan y el desarrollo de las capacidades de cada alumno.



# MARCO EMPÍRICO

## CAPÍTULO VI.

### METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

#### **1. Justificación de la investigación.**

Como se ha visto en el Capítulo I, en el apartado del Contexto y en el Capítulo IV en los Estudios sobre el Rendimiento Escolar, el abandono temprano en el 2014 de la población correspondiente a las edades de 18 a 24 se establece en Melilla en un 32,4%, para los hombres y el 18% en mujeres. El total es de 24,7%.

Muchos de los alumnos abandona los estudios sin el Graduado en la Educación Secundaria Obligatoria y hay un alto índice que no realiza estudios postobligatorios.

Esta investigación se lleva a cabo con el fin de describir el influjo de variables personales y socio-culturales que inciden en el abandono escolar temprano.

#### **2. Planteamiento del problema.**

El campo de estudio que se aborda en esta investigación es la relación existente entre abandono escolar temprano y variables personales, familiares, escolares o socio-culturales y económicas de una muestra de la población de Melilla.

Las hipótesis de partida dentro de cada variable a estudiar son las siguientes:

- a) Las atribuciones y la autoestima afectan negativamente a la motivación hacia los aprendizajes, factor esencial para la adquisición de nuevos conocimientos.
- b) La incorporación tardía al sistema educativo, así como el absentismo afecta significativamente al fracaso y abandono escolar.
- c) La implicación de los padres en los estudios de los hijos e hijas y el ambiente familiar juegan un papel relevante a la hora del rendimiento escolar de los mismos.
- d) Las expectativas y atribuciones que muestran los padres sobre sus hijos afectan a su autoconcepto académico y éste incide en su rendimiento académico.
- e) El nivel socio-cultural y económico de la familia influye en el abandono escolar de sus hijos, pues algunos se tienen que poner a trabajar para ayudar a sus familias.
- f) La falta de reconocimiento social que tiene actualmente el profesorado, unido a las faltas de disciplina que sufren en sus clases provoca desmotivación por ambas partes, lo que conduce a fracaso escolar.
- g) La metodología aplicada por el profesorado facilita o dificulta el aprendizaje de su alumnado lo que incide en su rendimiento escolar.
- h) Las elevadas ratios hacen muy compleja la labor del docente, en especial en aulas con alumnos de necesidades educativas especiales o con grupos muy heterogéneos en conocimientos e intereses, lo que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- i) El fracaso y abandono escolar temprano incide en mayor medida en barrios deprimidos.
- j) El abandono escolar temprano es más frecuente en chicos que en chicas.
- k) Un alto índice de personas que han abandonado los estudios de forma temprana, se incorporan a los mismos cuando no encuentran trabajo. La mayoría opta por terminar la ESO.

### **3. Objetivos.**

#### Objetivo general:

- Conocer qué variables personales, familiares, escolares o socioculturales inciden en el fracaso y abandono escolar temprano en la ciudad de Melilla.

#### Objetivos específicos:

- Conocer la relación entre los factores intrapersonales y el abandono escolar temprano de la población que ha abandonado el sistema educativo de forma temprana.
- Detectar la incidencia de las variables familiares en el fracaso escolar.
- Identificar las variables escolares y socioculturales y económicas que tienen mayor influencia en el abandono escolar temprano.
- Medir el porcentaje de abandono escolar en función del género.
- Identificar el porcentaje de personas mayores de 16 años y por género, que no se han integrado en el sistema educativo.
- Identificar las opciones educativas y formativas seleccionadas por las personas que han abandonado el sistema escolar sin obtener la titulación de la ESO.
- Posibilitar nuevas vías de investigación relativas a la intervención en el abandono escolar temprano.

#### **4. Metodología.**

Marín (2004) establece que las fases de las que consta una investigación son las siguientes:

- Clarificación del área problemática.
- Metodología de la investigación
- Trabajo de campo.
- Análisis de datos, conclusiones y propuestas de nuevas líneas de investigación.

Estas fases se pueden observar en la figura 34.

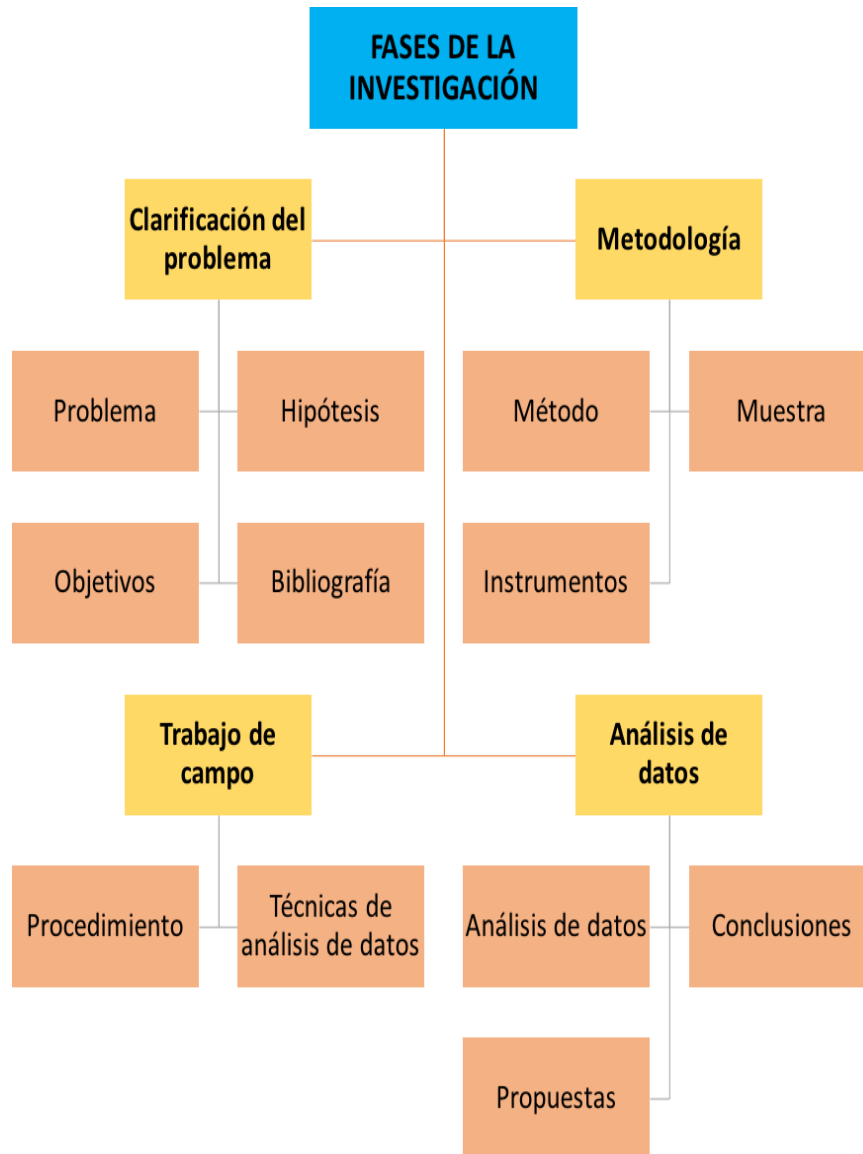


Figura 33. Fases de la investigación. (Fuente: Elaboración propia).

Primera fase:

- Planteamiento del problema:

La elección del tema de investigación viene dado por los resultados académicos obtenidos por España y en especial por la Comunidad Autónoma de Melilla en los diferentes estudios nacionales e internacionales. Estos resultados son bajos para España, pero Melilla se encuentra

entre las ciudades españolas en las que los resultados son peores y donde existe un índice de fracaso y abandono escolar muy alto.

- Planteamiento de hipótesis y formulación de objetivos:

Se plantearon unas hipótesis de trabajo que condujeron a la formulación del objetivo general y de los objetivos específicos de nuestro estudio.

- Revisión bibliográfica:

Una vez elegido el tema de estudio, y partiendo de los objetivos planteados en la investigación se empezó a consultar bibliografía. La consulta que se realizó sobre el fracaso escolar señalaba las causas a una interrelación entre diversas variables. Atendiendo a las corrientes del cognitivismo nos teníamos que centrar en los factores internos al sujeto; pero al mismo tiempo, siguiendo la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) que concibe que el sujeto se va a ver influenciado por todo su entorno, en especial el más cercano: familia, escuela, sociedad, teníamos que tener en cuenta el estudio de las variables externas que pueden incidir en el fracaso y abandono escolar.

Esta revisión de bibliografía en relación a todos los factores que afectan al aprendizaje escolar constituye el apartado de *Referencias Bibliográficas* y *Bibliografía*.

### Segunda fase: Metodología de la investigación.

- Selección del Método

En la investigación que se presenta en este estudio se ha tenido que seleccionar qué método o métodos son más idóneos debido al problema planteado. Ávila Reyes (2014) entiende por



método de investigación el camino para llegar al conocimiento científico que sirve de instrumento para alcanzar el objetivo de la investigación. De acuerdo a Colás Bravo y Buendía Eisman (1998) existen los siguientes métodos:

- Experimentales.
- Correlacionales.
- Descriptivos.
- Cualitativos.
- Investigación-acción.

A su vez, estos métodos se agrupan en tres paradigmas: el normativo, el interpretativo y el crítico. En nuestra investigación nos hemos decidido por la utilización de dos de los paradigmas: el normativo y el interpretativo.

Dentro de las características del paradigma normativo se encuentra el que utiliza el método descriptivo que citando a Bisquerra (1989) tiene por objeto la descripción de los fenómenos. Dentro de los métodos descriptivos se utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. En nuestra investigación y desde el paradigma interpretativo, vamos a complementar y contrastar la información recogida por el cuestionario con la entrevista realizada a profesionales del mundo educativo. Hay que destacar que este instrumento de recogida de información es de corte cualitativo.

- Diseño y elección de la muestra

La muestra en la que hemos basado este estudio se compone de jóvenes y adultos en edades comprendida entre los 16 a los 65 años de edad con abandono escolar temprano, o que nunca se han integrado en el sistema educativo y por tanto analfabetos. La muestra está compuesta de

93 personas, cumpliendo de esta forma las recomendaciones de que el mínimo de las mismas en los estudios de investigación ha de ser de 30 (Cohen y Manion, 1990, p.140).

Como se ha mencionado, la muestra se compone de 93 personas, de las cuales 35 son usuarios/as de la Unidad de Orientación del MECD-CAM y 58 del Centro de Enseñanza de Personas Adultas Carmen Conde Abellán. En este último se pasó el cuestionario a alumnado matriculado en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y en los Talleres de Patronaje y Peluquería.

Las personas que han realizado el cuestionario lo han hecho de forma voluntaria. Hay que añadir que en la medida de lo posible se ha intentado que la muestra sea equilibrada respecto al género.

- Elección y construcción de los instrumentos de recogida de información.

Como se ha comentado anteriormente, en el apartado de *Metodología*, hemos decidido utilizar instrumentos de recogida de información de metodología cuantitativa y cualitativa

Salort, Bas y Bertolini (1997) y Strauss y Corbin (2002) describen las características de las metodologías cualitativa y cuantitativa. Estos autores defienden que la metodología cuantitativa se caracteriza por utilizar el método científico. Los datos numéricos- matemáticos obtenidos a través de este tipo de metodología describen y explican los fenómenos que se estudian y los hallazgos obtenidos. Cohen y Manion (1999) afirman que “la elección del cuestionario permite determinar las relaciones existentes entre acontecimientos específicos” (p. 131). Asimismo, estos autores añaden que es un instrumento ampliamente utilizado y la mejor forma para desarrollar la investigación educativa (p. 146)

Hueso y Cascant (2012) opinan que la técnica cuantitativa más utilizada es la encuesta a través de un cuestionario constituido por una serie de preguntas que permiten obtener información sobre una población a través de una muestra. Los tipos de preguntas pueden ser de carácter dicotómico en las que las respuestas se limitan a *Sí* o *NO*; cerradas, semiabiertas y abiertas cualitativas o cuantitativas. Dentro de las preguntas cerradas se encuentran aquellas en las que se ofrecen diversas opciones (García Muñoz, 2003). En nuestro caso se ha elegido una escala Likert con cuatro opciones.

Salort, Bas y Bertolini (1997) y Strauss y Corbin (2002) afirman que la metodología cualitativa describe, explica y comprende los hallazgos más complejos relativos a sentimientos, expectativas, emociones o ideologías, entre otros. Entre este tipo de metodología hemos utilizado la entrevista realizada a profesionales del mundo educativo, entre ellos a un inspector, dos orientadoras de secundaria, dos profesores técnicos de servicios a la comunidad, un director y un jefe de estudios de un instituto.

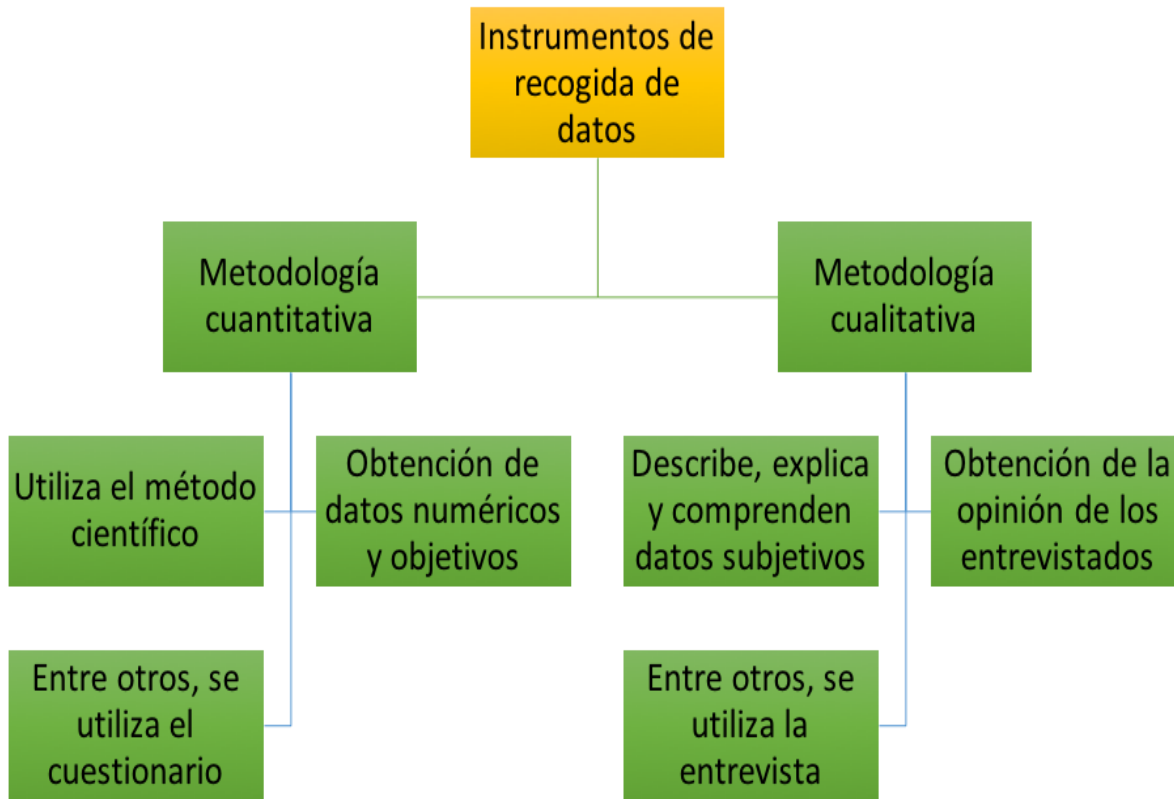


Figura 34. Instrumentos de recolección de datos. (Fuente: Elaboración propia).

- Cuestionario:

Para su elaboración se han tenido presente los objetivos que se persiguen en la investigación, estimándose la validez y la fiabilidad que tiene que cumplir para aportar la información que se pretende obtener.

Para su confección se partió de las variables necesarias para dar respuesta a los objetivos planteados (intrapersonales, escolares, familiares y socio-culturales y económicas). A su vez, estas variables se subdividieron en las dimensiones que incidían en cada una. Una vez realizado esto, se hizo un estudio exhaustivo de los ítems que iban a englobar cada dimensión.

Se puede observar en la siguiente tabla un ejemplo de la elaboración del mismo. Este ejemplo pertenece al apartado de *factores intrapersonales* que afectan al fracaso y abandono escolar

temprano. A continuación se especifica la dimensión a medir, los indicadores correspondientes a esa dimensión y los ítems de los que nos vamos a servir para poder medirla.

**Tabla 6**  
*Ejemplo de confección del cuestionario*

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	OE	ÍTEMS
I N T R A P E R S O N A L E S	Dificultades de aprendizaje	<u>Discalculia</u>	OE1	Me costaba realizar las cuentas matemáticas. Me costaba realizar los problemas de matemáticas Me costaba recordar las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar.
		<u>Retraso lector</u>	OE1	Tardé bastante en aprender a leer
		<u>Dislexia</u>	OE1	Me costaba entender lo que leía.
		<u>Disortografía</u>	OE1	Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía.
		<u>Disgrafía</u>	OE1	Era muy difícil entender mi escritura.
	Dificultades para memorizar		OE1	Me costaba mucho aprenderme los temas. Me costaba mucho trabajo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.
	Lenguaje hablado	<u>RSL</u>	OE1	Tarde mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos.
		<u>Dislalia</u>	OE1	Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.
		<u>Disfemia</u>	OE1	Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante del resto de mis compañeros. Me sentía muy mal en el colegio, porque tartamudeaba y se reían de mí.
		Trastorno L. Expresivo	OE1	Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aun si eran conocimientos escolares.
		<u>Trastorno L. Recep-expresivo/disfasia</u>	OE1	Me costaba tanto expresarme, como comprender lo que me decían.

El cuestionario consta de dos partes diferenciadas. La primera corresponde a los datos personales y académicos, en los que consta género, edad, estudios alcanzados, centro donde curso estudios, discapacidad, enfermedad; así como estudios de la madre y del padre. La segunda parte del cuestionario consta de 100 ítems relacionados con las variables intrapersonales, escolares, familiares y socio-culturales y económicos. Es un cuestionario de preguntas de

selección múltiple, constituyendo una escala de Likert en la que se responde a la pregunta realizada marcando una X en la respuesta que se ajusta a la opinión del encuestado.

Las preguntas relativas a los datos personales y académicos son de respuesta dicotómica y de razón. Las preguntas relacionadas con cada una de las variables objeto de estudio son ordinales de cuatro niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.21 para Windows. Para el análisis estadístico descriptivo bidimensional se utilizaron una serie de estadísticos como la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para aquellas de naturaleza ordinal y policotómica. En concreto, se pretenden buscar relaciones de dependencia con la variables *género, edad, nivel máximo de estudios alcanzado, discapacidad y/o enfermedad, centro donde cursaron los estudios, nivel de estudios de los padres* y los factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos.

La prueba de U Mann-Whitney, se utilizó para la comprobación de dos muestras donde la variable independiente es dicotómica y la escala de medida de la variable dependiente es de naturaleza ordinal. Las observaciones de ambos grupos se combinaron y adecuaron con el rango promedio en el caso de pares (Mann y Whitney, 1947). En cuanto a la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, siendo una extensión de la prueba de U Mann-Whitney, es el equivalente a la prueba paramétrica del análisis de varianza de una vía. Nos permite conocer si hay diferencias en las distribuciones de la variable. Las premisas que asumimos para su uso son que la variable dependiente es ordinal con más de dos niveles y la dependiente de carácter cuantitativo, no hay mediciones repetidas ni categorías de respuestas múltiples (Kruskal, 1941; Kruskal, 1952; Kruskal, 1958).

Para la pasación de los cuestionarios a los participantes se tuvo en cuenta informarles de los objetivos del estudio y facilitarles la comprensión del mismo a aquellas personas con un nivel de estudios bajo y por lo tanto con ciertas dificultades en su realización.

Se les informó que su realización era voluntaria; intentando de esta forma que su actitud al contestarlo fuera positiva.

En algunos casos, se pasó el cuestionario de forma individual, aclarando las dudas y facilitando la comprensión de los diferentes ítems. En los casos en que ha sido posible se ha pasado de forma colectiva.

El cuestionario pasado a las 93 personas se encuentra en el anexo.

#### Fiabilidad y validez del cuestionario.

Respecto a la validez y fiabilidad del instrumento se ha seguido el juicio de expertos (validez de contenido). También una validez semántica contrastando diversas perspectivas de significación. Todo ello realizado por profesionales de diferentes Universidades españolas.

La fiabilidad del instrumento queda reflejada a través de dos pruebas, la de *alfa de Cronbach* obteniendo el valor numérico  $\alpha = 0.919$  y la prueba de las *dos mitades de Guttman* cuyo resultado ha sido de 0.865. Ambos valores, se consideran muy buenos, pues indican una fiabilidad alta del cuestionario construido.

Respecto a la fiabilidad se han llevado a cabo diferentes procedimientos para calcularla, los cuales se exponen a continuación:

**Tabla 7**  
*Estadísticos de fiabilidad*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
<b>,919</b>	<b>109</b>

**Tabla 8**  
*Estadísticos de fiabilidad dos mitades de Guttman*

<b>Alfa de Cronbach</b>	Parte 1	Valor	,865
		N de elementos	55
	Parte 2	Valor	,875
		N de elementos	54
	N total de elementos		109
<b>Correlación entre formas</b>			,636
<b>Coefficiente de Spearman-Brown</b>	Longitud igual		,778
	Longitud desigual		,778
<b>Dos mitades de Guttman</b>			,778

La fiabilidad del instrumento queda reflejada a través del valor numérico obtenido  $\alpha = ,919$  en la prueba de *alfa de Cronbach*. Así mismo, el valor obtenido en la prueba de las *dos mitades de Guttman* ha sido de ,865; ambos valores, considerándose como muy buenos, indican una fiabilidad alta del cuestionario construido. Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.21 para Windows.

- Entrevista

Una vez pasado el cuestionario, se procedió a la aplicación de instrumentos de carácter cualitativo y entre estos se seleccionó la entrevista.

La entrevista cualitativa permite obtener información de la opinión del entrevistado acerca de un tema específico. Para Fontana y Frey (2005) es solo cuestión de tiempo que se utilicen las



nuevas tecnologías en la realización de las entrevistas, al igual que se está empezando a hacer con la administración de cuestionarios, de trabajo cuantitativo.

El objetivo de las entrevistas de esta investigación es obtener información sobre la opinión de los entrevistados acerca de las causas del fracaso y abandono escolar temprano en Melilla. Para la selección de los entrevistados de una de las entrevistas se tuvo en cuenta que fueran profesionales relevantes del mundo educativo y con una larga trayectoria profesional en Institutos de Secundaria o en la formación de personas adultas. Las otras dos se realizaron a la Jefa de Estudios y a su vez Orientadora del Centro de Enseñanza de Adultos Carmen Conde y la otra a la Coordinadora y Orientadora de la Unidad de Orientación.

Se optó por la entrevista semi-estructurada, de tal forma que se realizaran preguntas para la obtención de información correspondiente a los objetivos planteados, dejando una pregunta abierta para que los entrevistados añadieran algún tipo de información que considerasen importante para la investigación y que no se había preguntado. Para su confección se tuvo en cuenta la forma de plantearla (tipo de preguntas, secuencia y contenido de las preguntas); asimismo se eligió la forma de registrar los datos. Una vez realizadas fueron revisadas por el director de tesis y con sus aportaciones se elaboraron las entrevistas definitivas.

Es importante destacar que previa a la realización de la entrevista se informó personalmente a los participantes del objetivo de la investigación, hubo intercambio de opiniones, aclaración de dudas y se aseguró la confidencialidad de la misma. Asimismo, se preguntó a los participantes la forma en que preferían hacerla, si presencial o a través del correo electrónico. La primera entrevista se realizó a través de correo electrónico, pues así lo eligieron los entrevistados tras tener conversación telefónica con la doctoranda. La entrevista a la Jefa de Estudios del CEPA se

realizó por teléfono y la de la coordinadora de la Unidad de Orientación fue presencial. Estas entrevistas se encuentran en los nexos.

- Tercera fase: trabajo de campo

- Procedimiento:

En esta apartado vamos a describir los pasos dados para la recogida de la información precisa para este estudio. Por un lado, ya se ha descrito el procedimiento llevado a cabo para la construcción del cuestionario y de las entrevistas.

Para la pasación del cuestionario hubo que solicitar a la Inspección del MECD el permiso correspondiente. Se elaboró un informe con los objetivos de estudio y se adjuntaron la autorización del Director de tesis y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Granada y el cuestionario. De la misma forma, se solicitó permiso para pasar la entrevista.

El cuestionario se pasó a 35 usuarios y usuarias de la Unidad de Orientación del Convenio MECD- CAM. La mayoría de los usuarios de esta Unidad carecen de estudios, siendo la titulación académica más alta la de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Hay un alto índice de personas que son analfabetas y a las que se tuvo que ayudar a la realización del cuestionario, leyéndoles cada ítem y explicándoles su significado. Aquellos con estudios los cumplimentaron sin problemas, aunque se les iban aclarando las dudas que iban surgiendo.

En el Centro de Enseñanzas de Personas Adultas Carmen Conde se solicitó permiso a la Dirección del Centro y se pasaron los cuestionarios en los cursos de la ESO, en la hora de tutoría; y en los talleres de Peluquería y Patronaje.

La realización de las entrevistas se inició con llamadas telefónicas en las que se explicaba el objetivo de la investigación, se aclaraban dudas y se intercambiaba información sobre el tema. Se les dio a elegir si realizarla de forma presencial, telefónica o a través de correo electrónico.

- Técnicas de análisis de datos

Dado que se ha utilizado metodología de corte cuantitativo y cualitativo, se va a proceder a describir en primer lugar el análisis de datos cuantitativos.

Como se ha comentado anteriormente, para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.21 para Windows. Para el análisis estadístico descriptivo bidimensional se utilizaron una serie de estadísticos como la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para aquellas de naturaleza ordinal y policotómica.

Para el análisis de los datos recogidos en la entrevista a profesionales de la educación no se ha utilizado ningún tipo de programa estadístico, sino que se procedió a realizar una categorización a través de la confección de una tabla mediante la cual se iban combinando diferentes categorías que se englobaban en categorías de orden superior, las metacategorías. De las otras dos entrevistas, a la Jefa de Estudios del CEPA y a la Coordinadora de la Unidad de Orientación, se ha recogido la información y se ha incluido en los anexos.

Cuarta fase: Análisis de resultados, conclusiones, discusión y propuestas de nuevas líneas de investigación. Esta fase constituye el siguiente apartado y consta de:

- Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos.
  - Análisis descriptivo.
  - Análisis descriptivo bidimensional o inferencial.

- Análisis multivariado: análisis factorial.
- Análisis de resultados cualitativos.
- Entrevistas
- Triangulación de datos
- Redacción de las conclusiones.
- Discusión.
- Propuesta de nuevas líneas de investigación

# **CAPÍTULO VII.**

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.**

### **Introducción.**

Este capítulo consta de dos partes. Por un lado, el análisis descriptivo, logrado a través de los resultados obtenidos a través del tratamiento estadístico, el análisis inferencial y el análisis factorial y los resultados de la entrevista realizada a profesionales relevantes del mundo educativo.

### **1. Análisis descriptivo.**

#### **1.1. Resultados Descriptivos (A): Datos Personales y Académicos.**

La muestra de los participantes en la investigación está constituida por 93 personas, de las cuales se encuentran aquellas que han acudido a la Unidad de Orientación del Convenio MECD con la Ciudad Autónoma de Melilla. El perfil de los usuarios y usuarias de esta oficina es de personas que no han estudiado o que han abandonado estudios sin haber conseguido un título que les permita acceder de forma cualificada al mercado laboral. El resto de encuestados pertenecen al Centro de Enseñanza de Personas Adultas Carmen Conde de la misma ciudad.

Empezamos el análisis de los resultados descriptivos con la dimensión que hace referencia a los datos personales y académicos de los participantes en la investigación. En la tabla resumen expuesta a continuación se ven los estadísticos descriptivos de media, moda, error típico de la media y desviación típica de dicha dimensión. Se observa que en el total de la muestra no se dan valores perdidos.

**Tabla 9**

*Estadísticos Resumen de Datos Profesionales y Académicos*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
<b>Género</b>	93	0	1,59	,051	2	,494
<b>Edad</b>	93	0	2,83	,184	1	1,773
<b>Nivel máximo de estudios alcanzado</b>	93	0	3,99	,184	4 <sup>a</sup>	1,778
<b>Centro educativo donde realizó los estudios</b>	93	0	7,80	,337	11	3,252
<b>Discapacidad</b>	93	0	,43	,123	0	1,183
<b>Enfermedad</b>	93	0	1,83	,039	2	,379
<b>La enfermedad provocó que faltase a clase</b>	93	0	,34	,092	0	,891
<b>Estudios del padre</b>	93	0	5,09	,145	6	1,396
<b>Estudios de la madre</b>	93	0	5,33	,110	6	1,056

Respecto a la variable género, cabe destacar que el porcentaje de mujeres encuestadas es ligeramente superior al de hombres, con un 59,1% y 40,9% respectivamente, como se puede apreciar en la siguiente tabla y gráfica.

**Tabla 10**

*Género*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Hombre</b>	38	40,9	40,9
<b>Mujer</b>	55	59,1	59,1
<b>Total</b>	93	100,0	100,0

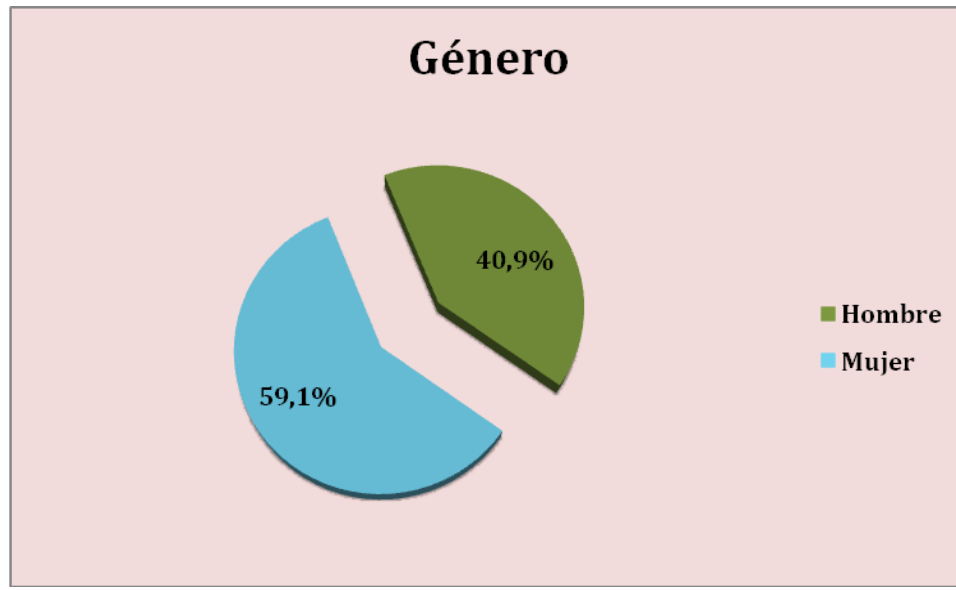


Figura 35. Distribución de la muestra por género

Respecto a la variable edad, la tabla y la gráfica correspondiente muestran que el intervalo de edad más representativo de la muestra se sitúa entre los 16 y 21 años, con un porcentaje del 31,2%; seguido del intervalo de edades comprendidas entre 22 y 27 años, cuyo porcentaje se encuentra en el 20,4%.

**Tabla 11**

*Edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>16 a 21 años</b>	29	31,2	31,2
<b>22 a 27 años</b>	19	20,4	20,4
<b>28 a 33 años</b>	13	14,0	14,0
<b>34 a 39 años</b>	15	16,1	16,1
<b>40 a 45 años</b>	10	10,8	10,8
<b>46 a 51 años</b>	4	4,3	4,3
<b>52 a 57 años</b>	1	1,1	1,1
<b>Más de 58 años</b>	2	2,2	2,2
Total	93	100,0	100,0

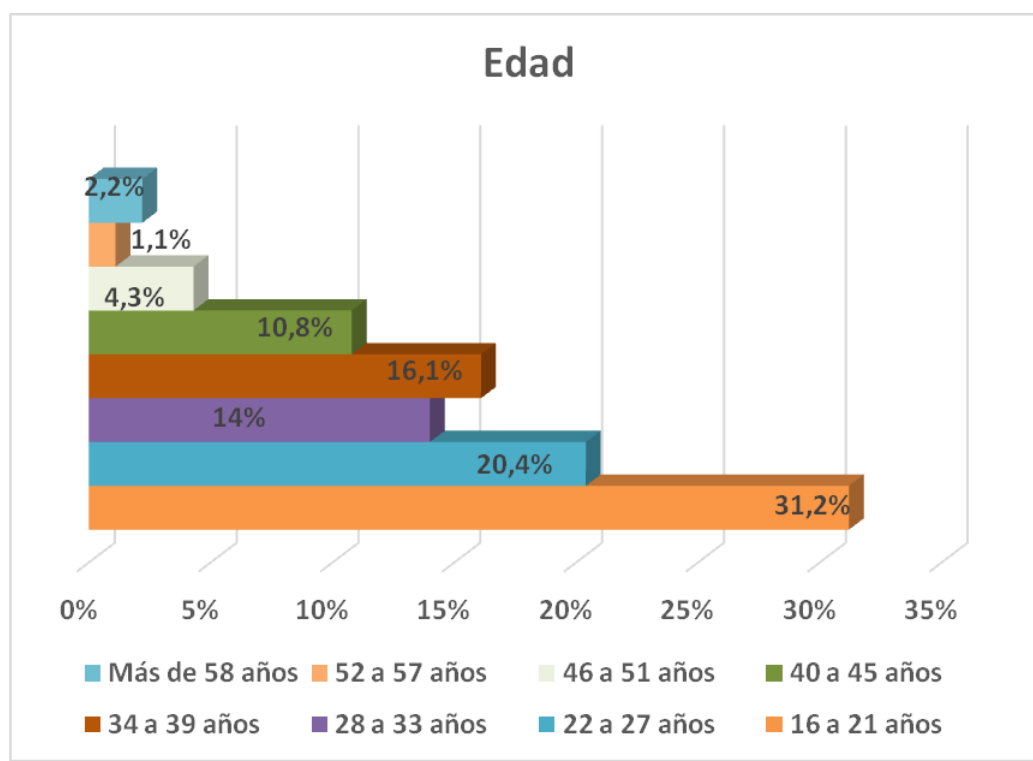


Figura 36. Distribución por edad.

Respecto al nivel máximo de estudios alcanzados cabe mencionar que la muestra está compuesta en su gran mayoría por personas con estudios primarios, un 20,4% y los cursos de 2º y 3º de Educación secundaria obligatoria, con un 21,5 cada uno. Estos datos se pueden, como se puede observar en la tabla y gráfica siguiente.

**Tabla 12**

*Nivel máximo de estudios alcanzado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	6	6,5	6,5	6,5
Primarios	19	20,4	20,4	26,9
Graduado Escolar	12	12,9	12,9	39,8
2º ESO	20	21,5	21,5	61,3
3º ESO	20	21,5	21,5	82,8
PCPI	6	6,5	6,5	89,2
Titulado en ESO	10	10,8	10,8	100,0
Total	93	100,0	100,0	



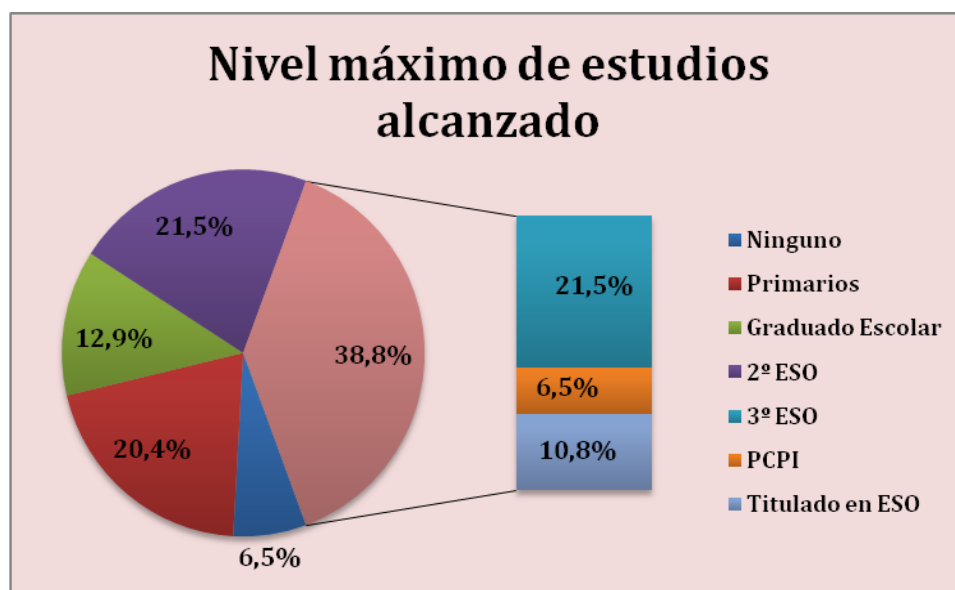


Figura 37. Nivel máximo de estudios alcanzado

Una de las variables que se quería comprobar era si había alguna relación entre el abandono escolar temprano y el presentar algún tipo de discapacidad. Como se puede apreciar en la siguiente tabla y gráfica, la relación es muy poco significativa, ya que el mayor porcentaje que se presenta es en el de *otras discapacidades*, con un porcentaje de tan solo el 8,5%.

**Tabla 13**

*Discapacidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Ninguna</b>	81	87,1	87,1
<b>Intelectual</b>	1	1,1	1,1
<b>Sensorial (visual y/o auditiva)</b>	2	2,2	2,2
<b>Física</b>	1	1,1	1,1
<b>Otras</b>	8	8,5	8,6
Total	93	100,0	100,0

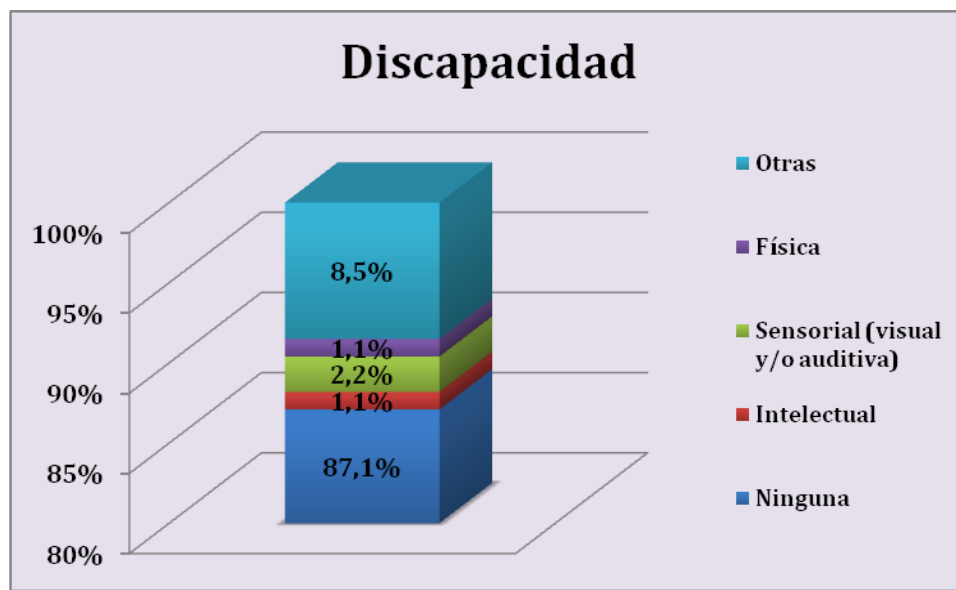


Figura 38. Distribución según el tipo de discapacidad

Otra de las variables que se quería comprobar en la influencia en el abandono escolar temprano en la Ciudad de Melilla era si éste había sido provocado por el sufrimiento de algún tipo de enfermedad y si ésta había provocado que no se acudiera al centro educativo de forma regular. Los resultados indican que hay escasa relación entre enfermedad y abandono escolar, ya que solo el 17,2% de los encuestados indican que esta fue la causa por la que no iniciaron o continuaron estudios.

Las tablas y gráficas siguientes muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 14**  
*Enfermedad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Sí</b>	16	17,2	17,2
<b>No</b>	77	82,8	82,8
Total	93	100,0	100,0

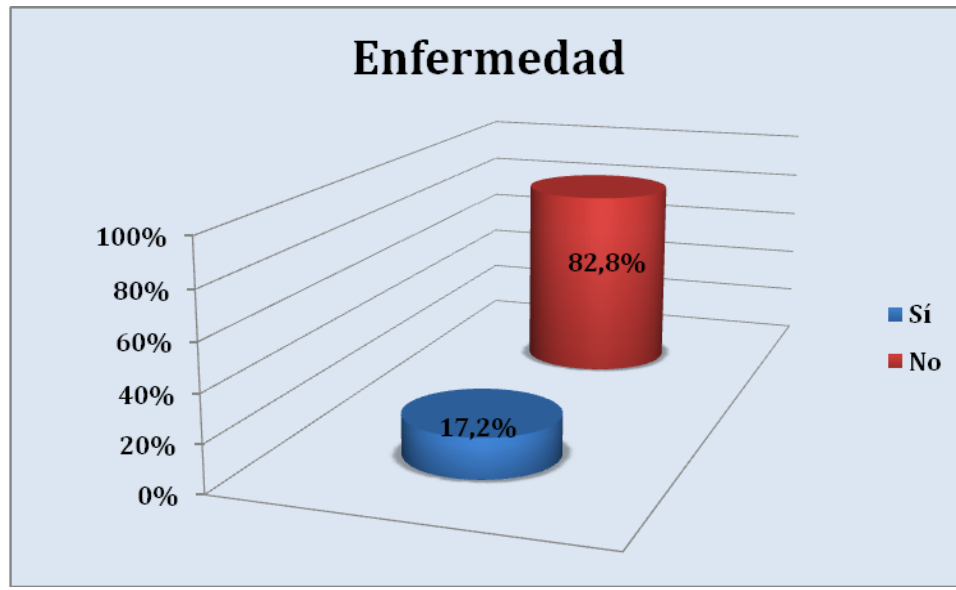


Figura 39. Enfermedad

Por otro lado, de las personas encuestadas que sufrieron algún tipo de enfermedad, solo el 4,3% admite que esto provocó que faltara mucho a clase. En contraposición, el 8,6% contesta que apenas faltaron a clase a causa de su enfermedad.

**Tabla 15**  
*Absentismo por enfermedad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Sin enfermedad</b>	79	84,9	84,9
<b>Mucho</b>	4	4,3	4,3
<b>Bastante</b>	2	2,2	2,2
<b>Casi nunca</b>	8	8,6	8,6
Total	93	100,0	100,0



Figura 40. Absentismo por enfermedad

Otra de las variables que se quiso probar era la relación entre los estudios de los padres y el abandono escolar temprano de los hijos. Respecto a los estudios del padre, los resultados obtenidos de las encuestas muestran que hay un porcentaje muy alto de padres sin estudios, el 57%; seguidos de un 20% que solo ha cursado estudios primarios.

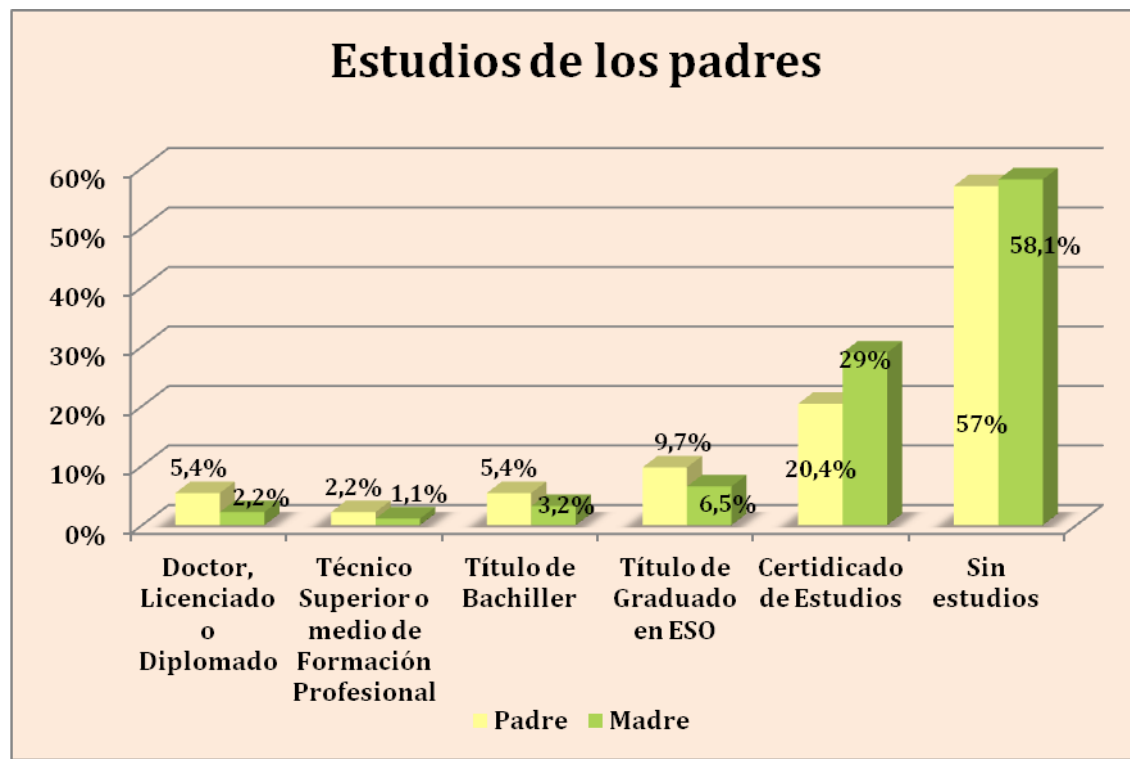
Respecto a los estudios máximos alcanzados por la madre, los resultados del análisis de las encuestas indican que en su gran mayoría carece de estudios, un 58,1%, porcentaje ligeramente superior al de los padres. Estos resultados se puede apreciar en las tablas y gráficas siguientes.

**Tabla 16**  
*Estudios del padre*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Doctor, Licenciado o Diplomado</b>	5	5,4	5,4
<b>Técnico Superior o medio de Formación Profesional</b>	2	2,2	2,2
<b>Título de Bachiller</b>	5	5,4	5,4
<b>Título de Graduado en ESO</b>	9	9,7	9,7
<b>Certificado de Estudios</b>	19	20,4	20,4
<b>Sin estudios</b>	53	57,0	57,0
Total	93	100,0	100,0

**Tabla 17***Estudios de la madre*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Doctora, Licenciada o Diplomada	2	2,2	2,2
Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	1	1,1	1,1
Título de Bachiller	3	3,2	3,2
Título de Graduado en ESO	6	6,5	6,5
Certificado de estudios	27	29,0	29,0
Sin estudios	54	58,1	58,1
Total	93	100,0	100,0

*Figura 41. Distribución de estudios de la madre y del padre***1.2. Resultados descriptivos B: Factores intrapersonales.**

Los estadísticos descriptivos respecto a los factores intrapersonales se resumen en la tabla siguiente:

**Tabla 18***Estadísticos factores intrapersonales*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. tip.
	Válidos	Perdidos				
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	93	0	2,31	,132	1	1,277
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	93	0	2,27	,121	1	1,172
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	93	0	1,85	,113	1	1,093
Tardé bastante en aprender a leer	93	0	1,67	,116	1	1,116
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	93	0	1,70	,115	1	1,111
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	93	0	2,12	,122	1	1,178
Era muy difícil entender mi escritura	93	0	1,71	,110	1	1,059
Tardaba mucho en aprenderme los temas	93	0	2,18	,129	1	1,242
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados caculos matemáticos	93	0	1,98	,118	1	1,142
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	93	0	1,54	,109	1	1,048
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	93	0	1,58	,106	1	1,025
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	93	0	1,52	,099	1	,951
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	93	0	1,41	,099	1	,958
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	93	0	1,80	,114	1	1,099
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	93	0	1,58	,101	1	,970
Faltaba el respeto al profesorado	93	0	1,40	,094	1	,911
No atendía a las explicaciones del profesorado	93	0	1,85	,115	1	1,113
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	93	0	1,68	,111	1	1,075
Me diagnosticaron hiperactividad	93	0	1,46	,109	1	1,048
Me diagnosticaron problemas de atención	93	0	1,51	,101	1	,974
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	93	0	1,48	,112	1	1,080
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	93	0	1,70	,114	1	1,101
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	93	0	1,76	,120	1	1,155
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	93	0	1,20	,073	1	,700
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el	93	0	1,83	,109	1	1,049

profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba						
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	93	0	2,20	,127	1	1,221
No me gustaba nada estudiar	93	0	2,20	,130	1	1,256
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	93	0	1,55	,096	1	,927
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	93	0	1,62	,111	1	1,073
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	93	0	1,91	,120	1	1,158
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	93	0	2,54	,127	4	1,221
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	93	0	1,84	,115	1	1,106
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	93	0	1,53	,091	1	,880
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	93	0	1,48	,090	1	,867
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	93	0	1,53	,099	1	,951
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	93	0	1,53	,089	1	,855
Me suspendían porque tenía mala suerte	93	0	1,35	,079	1	,761
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	93	0	1,42	,093	1	,901
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	93	0	1,90	,121	1	1,171
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	93	0	1,66	,111	1	1,068
Creo que valgo o valía para estudiar	93	0	3,20	,112	4	1,079
Creo que soy inteligente	93	0	3,22	,098	4	,942
Creo que soy trabajador/a	93	0	3,27	,111	4	1,075
Creo que la gente me aprecia y valora	93	0	3,18	,103	4	,988
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	93	0	2,56	,121	2	1,165
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase	93	0	1,68	,091	1	,874

A continuación se muestran tres tablas en las que aparecen los datos descriptivos de las contestaciones dadas por los encuestados a los temas relacionados con el aprendizaje de las matemáticas.

**Tabla 19**

*Dificultades cálculo matemático: Me costaba realizar las cuentas matemáticas*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	37	39,8	39,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	58,1
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	72,0
<b>Totalmente de acuerdo</b>	25	26,9	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	100,0
Total	93	100,0	

Como se puede apreciar, hay un 26,9% que contesta que le costaba realizar las cuentas matemáticas.

**Tabla 20**

*Dificultades en la resolución de problemas matemáticos: Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	33	35,5	35,5	35,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	22	23,7	23,7	59,1
<b>De acuerdo</b>	19	20,4	20,4	79,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	18	19,4	19,4	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

El porcentaje de encuestados que responden que están en desacuerdo con la afirmación de que *les costaba realizar problemas matemáticos* se sitúa en el 35,5%.



**Tabla 21**

*Dificultades de memoria relacionadas con las matemáticas: No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	51	54,8	54,8	54,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	18,3	73,1
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	14,0	87,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	12	12,9	12,9	100,0
Total	93	100,0	100,0	

El porcentaje de personas que exponían que tenían problemas para recordar las operaciones de cálculo se estima en un 54,8%, lo que puede suponer que la contestación a la primera pregunta sobre matemáticas esté relacionada con los problemas para memorizar; es decir, sabían cómo utilizar el procedimiento para resolver problemas y que, pero tenían dificultades a la hora de hacer las operaciones correctamente.

La siguiente figura nos permite visualizar la comparativa de los ítems del cuestionario relativos a matemáticas

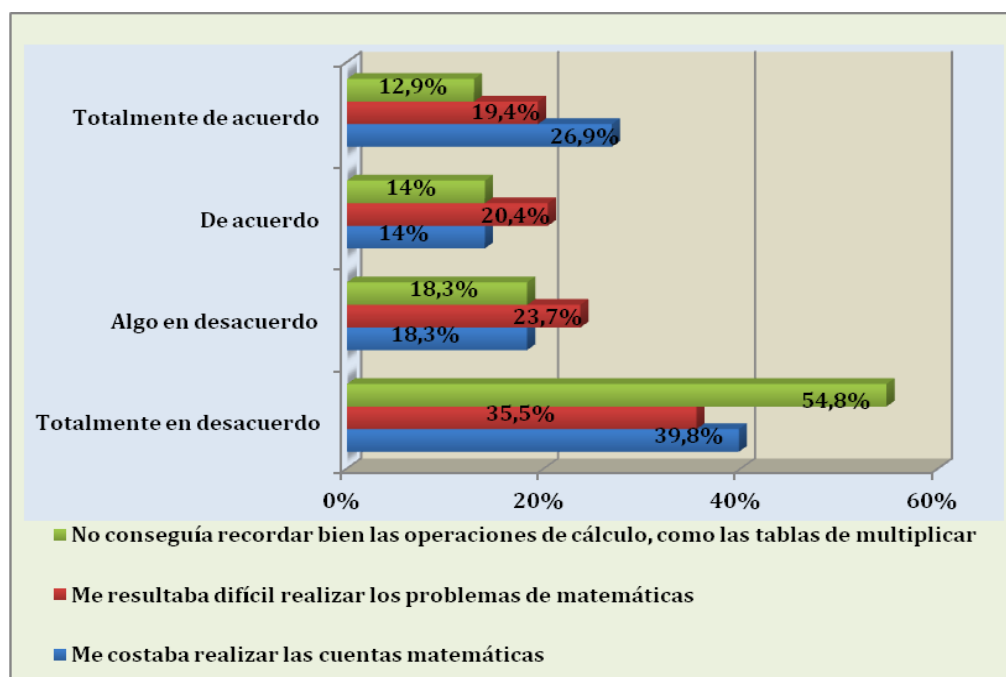


Figura 42. Comparativa de los ítems del cuestionario relativos a matemáticas

La tabla y figura siguiente muestra los resultados de las contestaciones a las preguntas relacionadas con la lectura. En ambas se puede observar que el 68% de los encuestados contestan que no tardaron en aprender a leer y que no tenían dificultades en la comprensión lectora.

**Tabla 22**  
*Problemas de lectura y comprensión*

	<i>Tardé bastante en aprender a leer</i>		<i>Me suponía muchas dificultades entender lo que leía</i>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	64	68,8	62	66,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	9	9,7
<b>De acuerdo</b>	8	8,6	11	11,8
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	11,8	10	10,8
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1	1,1
Total	93	100,0	93	100,0

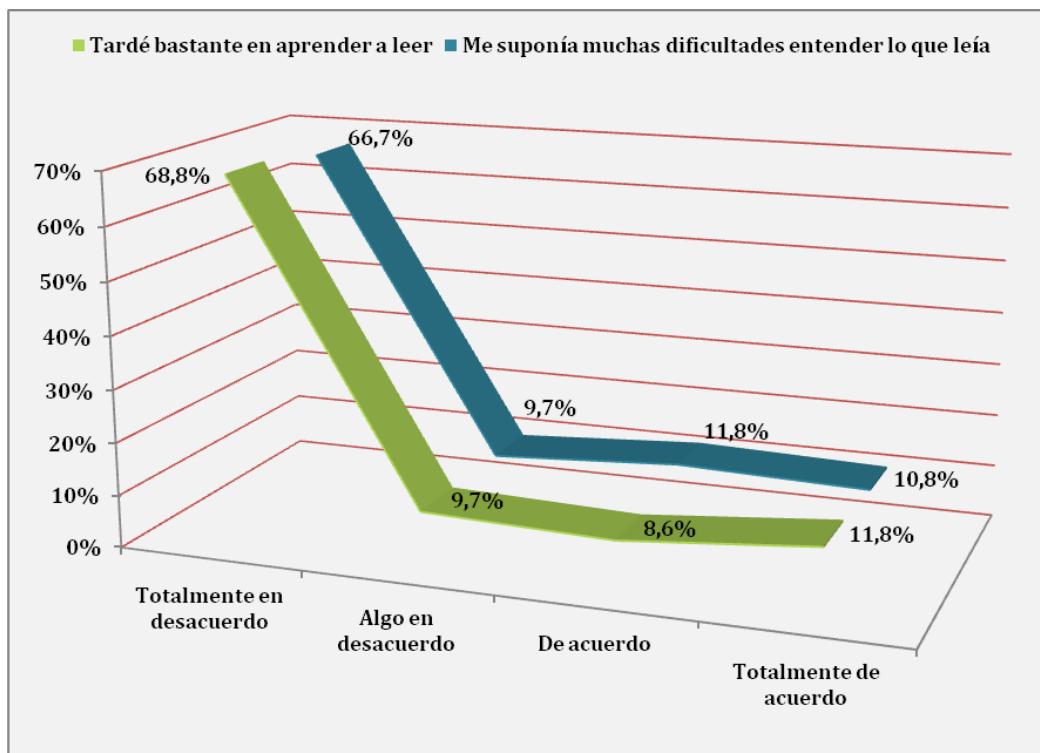


Figura 43. Comparativa relacionada con las dificultades de la lectura

Respecto a la escritura, los ítems del cuestionario relacionados con la misma tratan de relacionar las dificultades encontradas en la ortografía, íntimamente relacionada con disortografía y memoria visual, y la grafía, relacionada con la disgrafía, y el abandono escolar temprano en Melilla.

Se exponen a continuación las tablas con los resultados obtenidos en la encuesta en las que se aprecia que un alto porcentaje de los encuestados no relacionan su abandono escolar con las dificultades en la escritura, ya que un 41,9% contesta estar totalmente en desacuerdo con la afirmación *Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía*; mientras que el 24,7% expresa estar *Algo en desacuerdo*. Solo un 18,3% está *Totamente de acuerdo*.

**Tabla 23**  
*Dificultades relacionadas con la escritura. Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	39	41,9	41,9	41,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	23	24,7	24,7	66,7
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	14,0	80,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	17	18,3	18,3	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

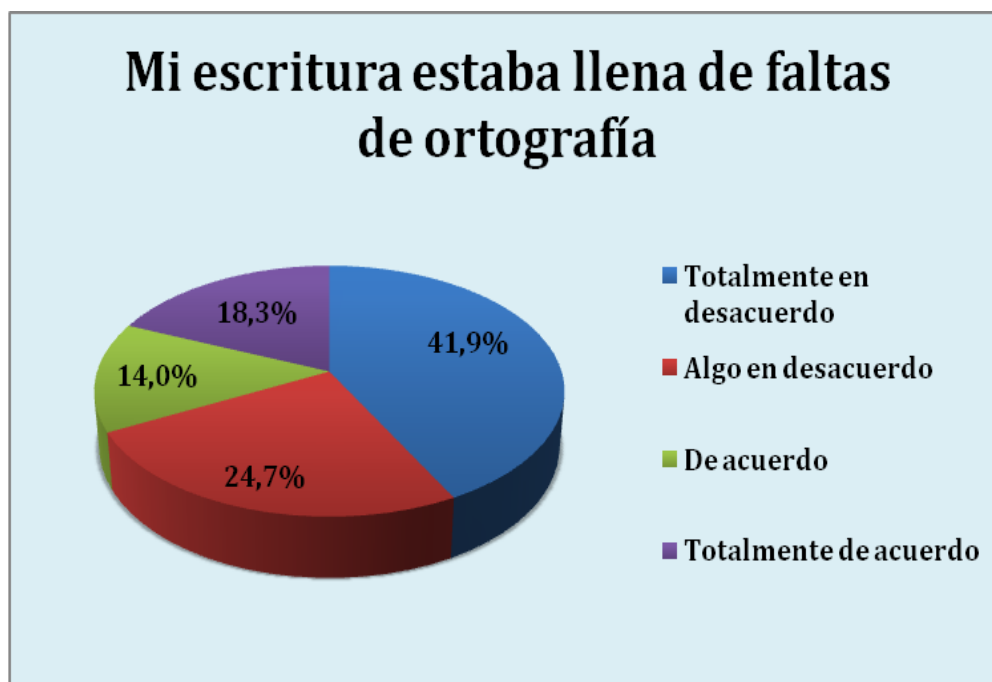


Figura 44. Dificultades en la escritura

Respecto a la comprensión de su escritura, solo un 9,7% está de acuerdo en que presentaba dificultades a la hora de escribir, frente al 61,3% que percibe que su escritura no presentaba problemas de comprensión.

**Tabla 24**

*Escritura con signos disgráficos. Era muy difícil entender mi escritura*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	57	61,3	61,3	61,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	18,3	79,6
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	9,7	89,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	9,7	9,7	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

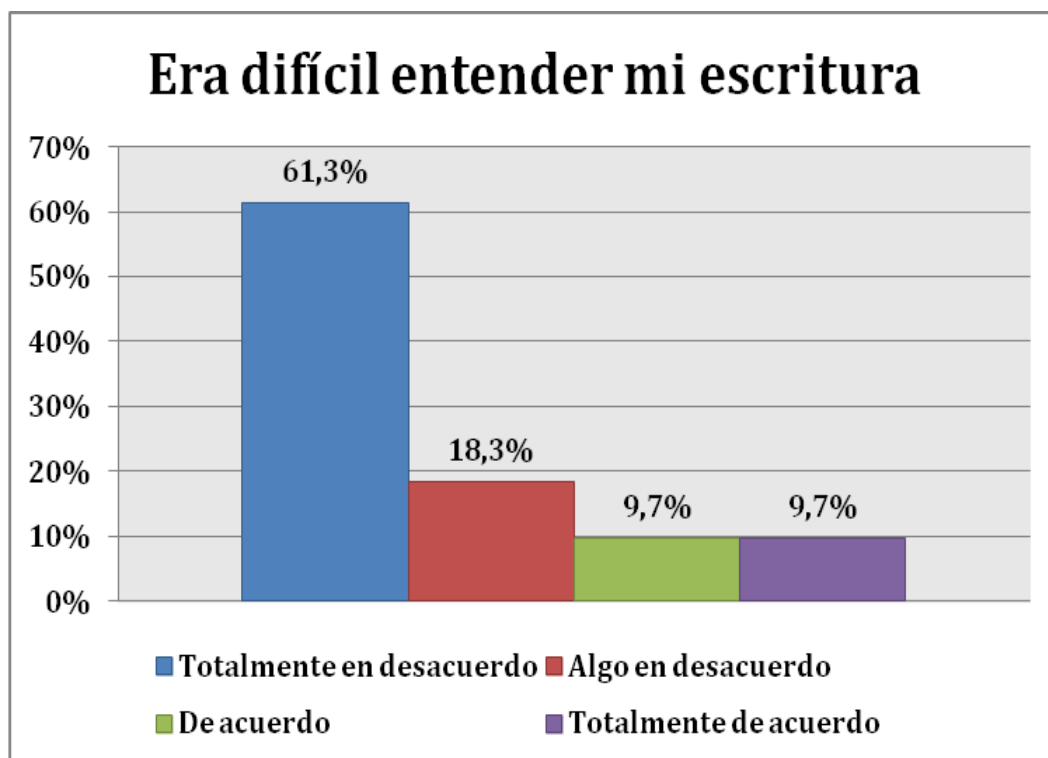


Figura 45. Escritura con signos disgráficos

Con la encuesta se pretendió demostrar si había relación del abandono escolar con problemas de memoria. En las tablas y gráficas siguientes se muestran los resultados obtenidos a las preguntas relacionadas con fallos mnésicos. Solo un 20,4% de los encuestados admite estar totalmente de acuerdo en haber tenido dificultades para aprenderse los temas, frente al 41,9% que se muestra en desacuerdo con la afirmación.

**Tabla 25**

*Dificultades de memoria. Tardaba mucho en aprenderme los temas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	39	41,9	41,9	41,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	21	22,6	22,6	64,5
<b>De acuerdo</b>	12	12,9	12,9	77,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	20,4	20,4	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

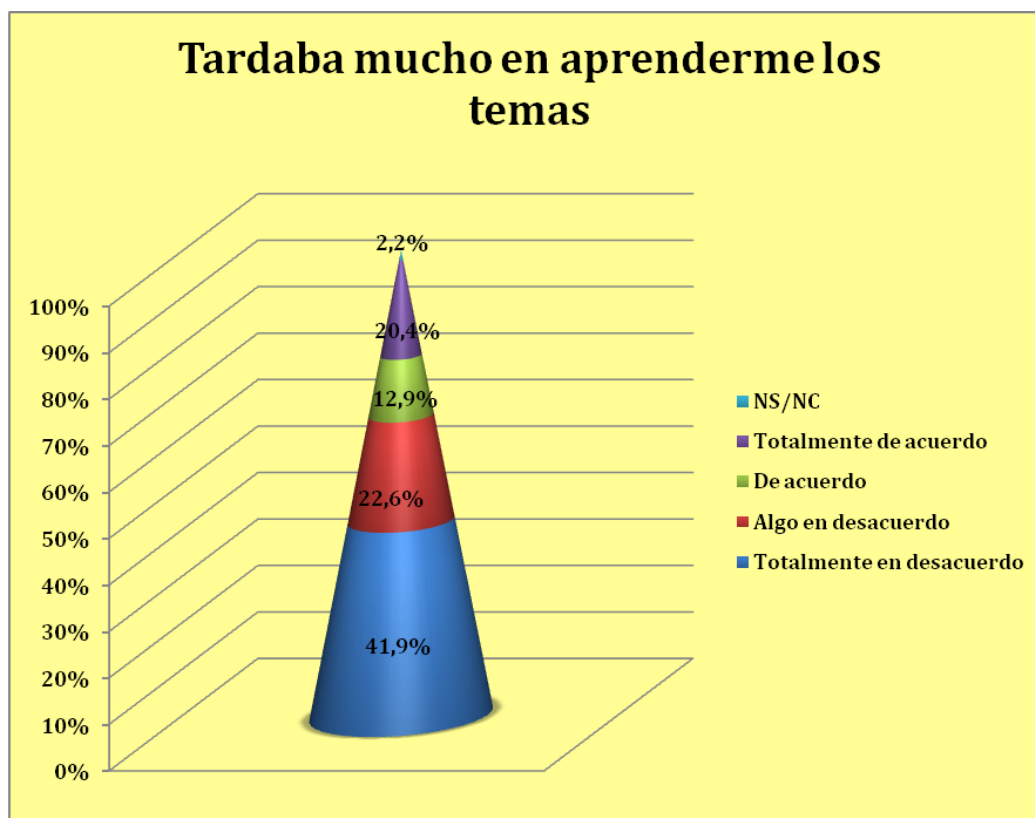


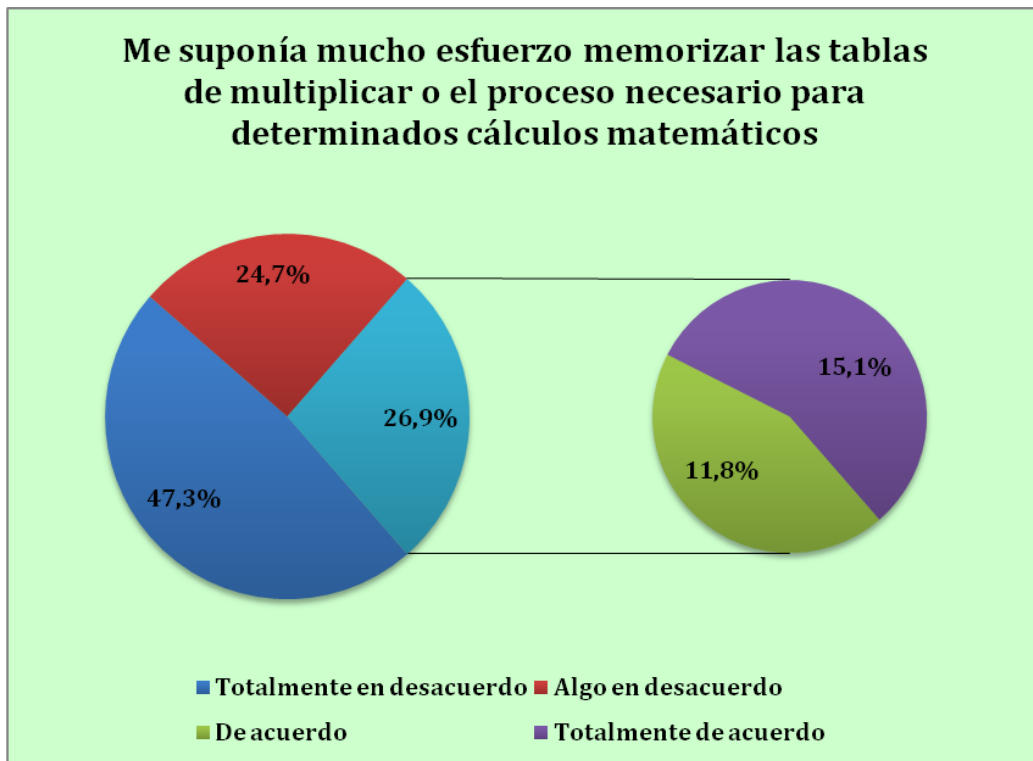
Figura 46. Dificultades de memoria

Asimismo, se quiso comprobar si los encuestados percibían haber tenido dificultades a la hora de memorizar en el área de matemáticas. Los resultados se pueden comprobar de forma visual en la tabla y gráfica siguiente.

**Tabla 26**

*Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	44	47,3	47,3	47,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	23	24,7	24,7	72,0
<b>De acuerdo</b>	11	11,8	11,8	83,9
<b>Totalmente de acuerdo</b>	14	15,1	15,1	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	



*Figura 47. Dificultades en la memorización de contenidos matemáticos*

Como se advierte en la figura un porcentaje bajo de los encuestados asume que tenía problemas a la hora de memorizar. Un 11,8% contesta que está de acuerdo en que le suponía mucho esfuerzo, mientras que el 15,1% responde que está totalmente de acuerdo.

Respecto al desarrollo del lenguaje oral y la manifestación de determinadas dificultades, como pueden ser retraso del lenguaje, dislalia o disfemia, las siguientes tablas y gráficas muestran los datos obtenidos en la encuesta. Como se puede comprobar, solo el 8,6% asume que las dificultades de aprendizaje estaban relacionadas completamente con el desarrollo del lenguaje; mientras que el 73,1% contesta que esta no fue la razón de las dificultades de aprendizaje de los primeros años de escolarización.

**Tabla 27**

*Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	68	73,1	73,1	73,1
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	12,9	86,0
<b>De acuerdo</b>	3	3,2	3,2	89,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	8,6	8,6	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	

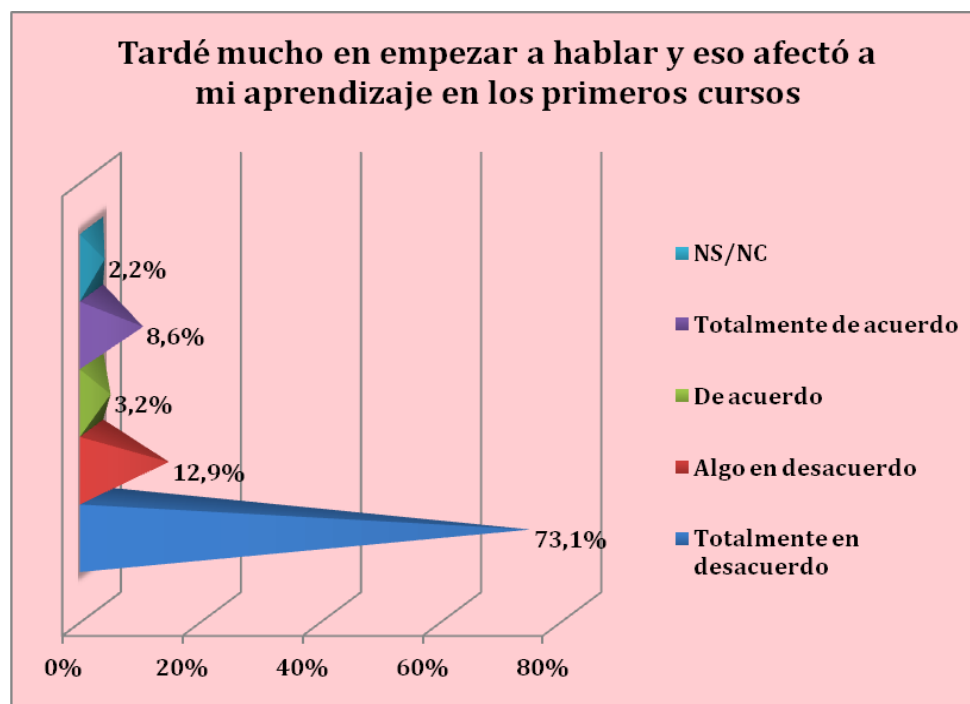


Figura 48. Dificultades en la adquisición del lenguaje y expresión oral



Preguntados por las dificultades en la pronunciación como causa de los problemas en la lectoescritura, solo un 8,6% asume que ésta fue la razón, encontrándose el 69,9% totalmente en desacuerdo con que esa fuera la causa de sus dificultades.

**Tabla 28**

*Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	65	69,9	69,9	69,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	12,9	82,8
<b>De acuerdo</b>	7	7,5	7,5	90,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	8,6	8,6	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

A la pregunta que relaciona dificultades de integración en el aula con disfemia, los resultados son los que siguen:

**Tabla 29**

*Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	68	73,1	73,1	73,1
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	9,7	82,8
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	9,7	92,5
<b>Totalmente de acuerdo</b>	7	7,5	7,5	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Como se puede observar, solo un 7,5% de los encuestados se encuentra totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En la siguiente tabla se muestra la relación existente entre los problemas emocionales causados por la tartamudez y el abandono escolar. Como puede comprobarse, solo el 7,5% contesta que se sentía mal en el colegio por su tartamudez.

**Tabla 30**

*Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	76	81,7	81,7	81,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	5	5,4	5,4	87,1
<b>De acuerdo</b>	4	4,3	4,3	91,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	7	7,5	7,5	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

La siguiente gráfica concentra los resultados de las tres tablas anteriores.

Estos parecen indicar que los trastornos del lenguaje y del habla no inciden en el abandono escolar, ya que el porcentaje de personas encuestadas que está de acuerdo con las afirmaciones de los ítems es bajo en relación a los que se muestran en total desacuerdo.

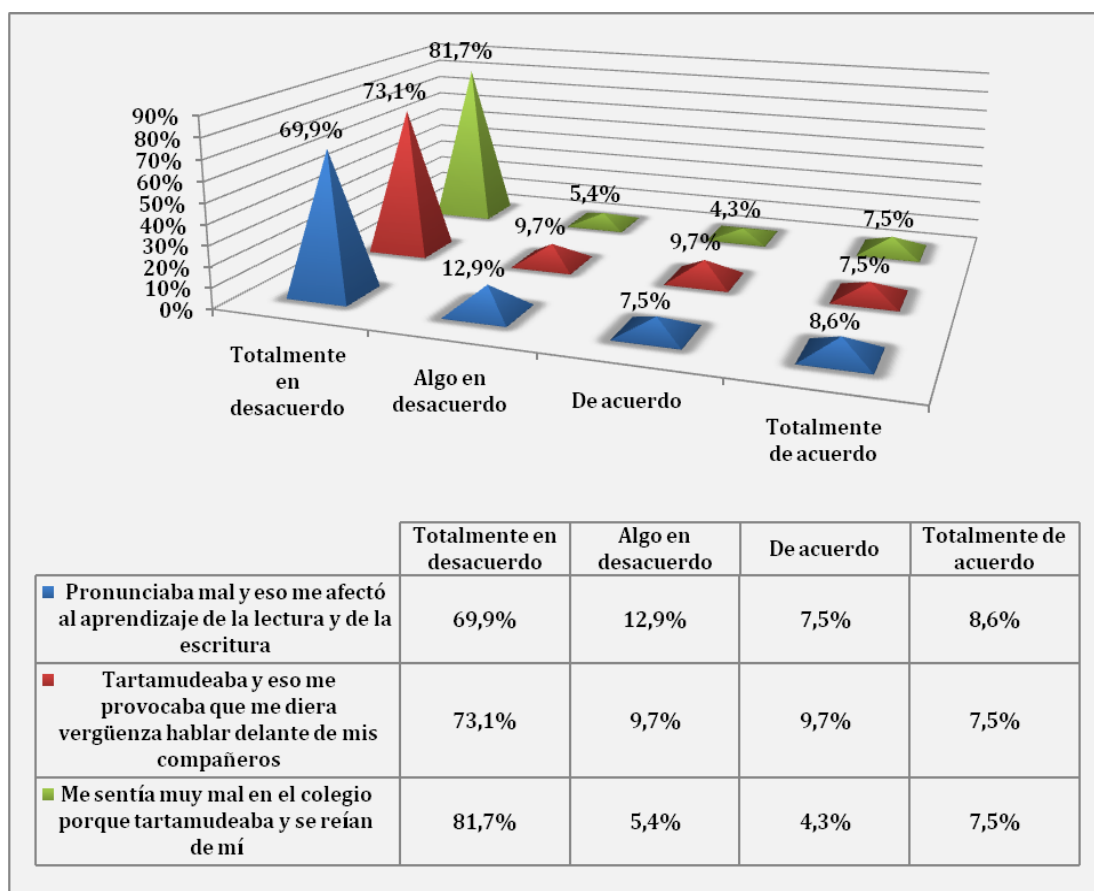


Figura 49. Trastornos de lenguaje y habla

Inciendo en la relación de problemas del lenguaje, tanto comprensivo como expresivo, y su relación con el fracaso escolar, se presenta una tabla en la que se agrupan dos de los ítems del cuestionario. En esta tabla se muestran los resultados que constatan que solo el 12,9% dice estar completamente de acuerdo con las afirmaciones propuestas en el cuestionario.

**Tabla 31**  
*Problemáticas en la expresión oral*

	<i>Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares</i>		<i>Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	55	59,1	62	66,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	14	15,1	16	17,2
<b>De acuerdo</b>	12	12,9	8	8,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	12	12,9	6	6,5
Total	93	100,0	93	100,0

Visualmente, la gráfica que comprende los dos ítems respecto al lenguaje oral, queda como sigue:

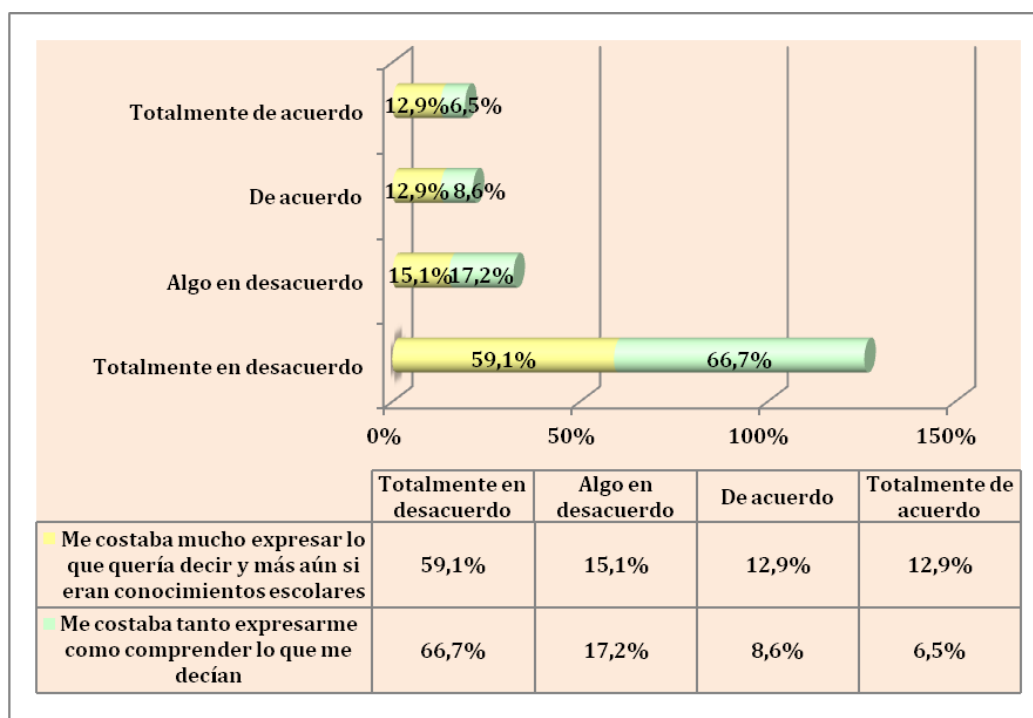


Figura 50. Dificultades en la expresión oral

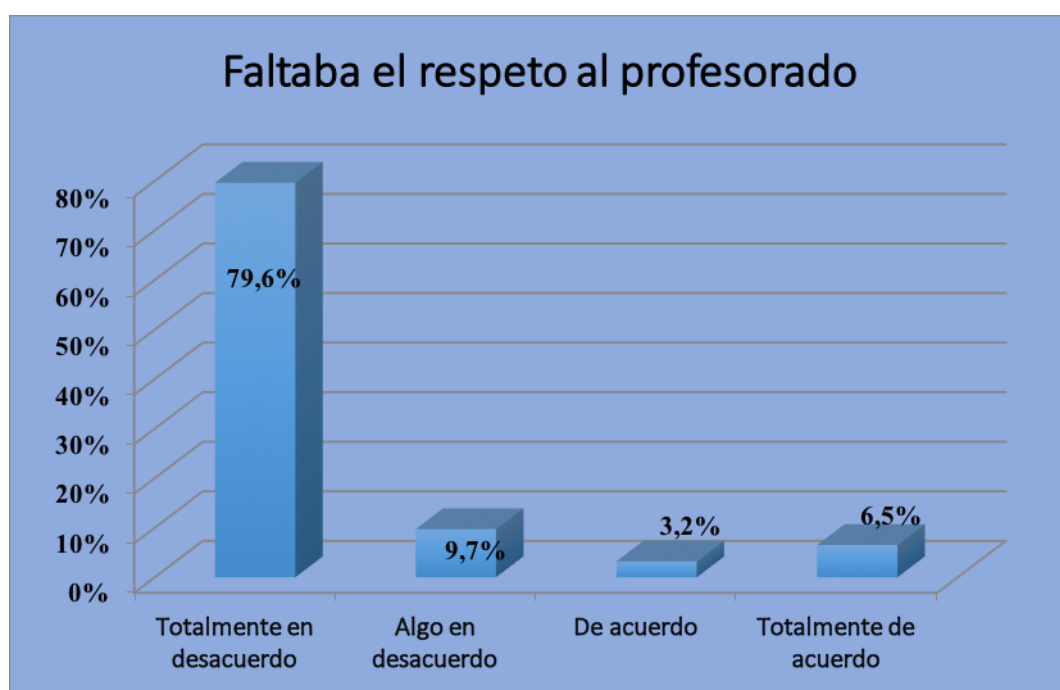
Otro de los factores intrapersonales que nos parecieron importantes es la actitud del sujeto frente a los estudios y el centro educativo. se realizaron preguntas respecto al respeto al profesorado, la atención prestada a las explicaciones y y el comportamiento en el aula.

A la pregunta de si faltaba el respeto al profesorado, la respuesta que obtiene un mayor porcentaje es la de “estoy totalmente en desacuerdo”. Solo un 6,5% de los encuestados se mostró totalmente de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 32**

*Faltaba el respeto al profesorado.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	74	79,6	79,6	79,6
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	9,7	89,2
<b>De acuerdo</b>	3	3,2	3,2	92,5
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	6,5	6,5	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	



*Figura 51. Faltaba el respeto al profesorado*

Atención y actitud durante las explicaciones:

Un porcentaje bastante bajo, 10,8%, admite que no atendía y que mostraba conductas disruptivas, interrumpiendo, hablando, haciendo ruido, etc.

**Tabla 33**

*Comportamiento en el aula*

	<i>No atendía a las explicaciones del profesorado</i>		<i>Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	49	52,7	60	64,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	23	24,7	15	16,1
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	7	7,5
<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	10,8	10	10,8
<b>NS/NC</b>	1	1,1	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

La siguiente gráfica concentra las dos preguntas de la tabla anterior.

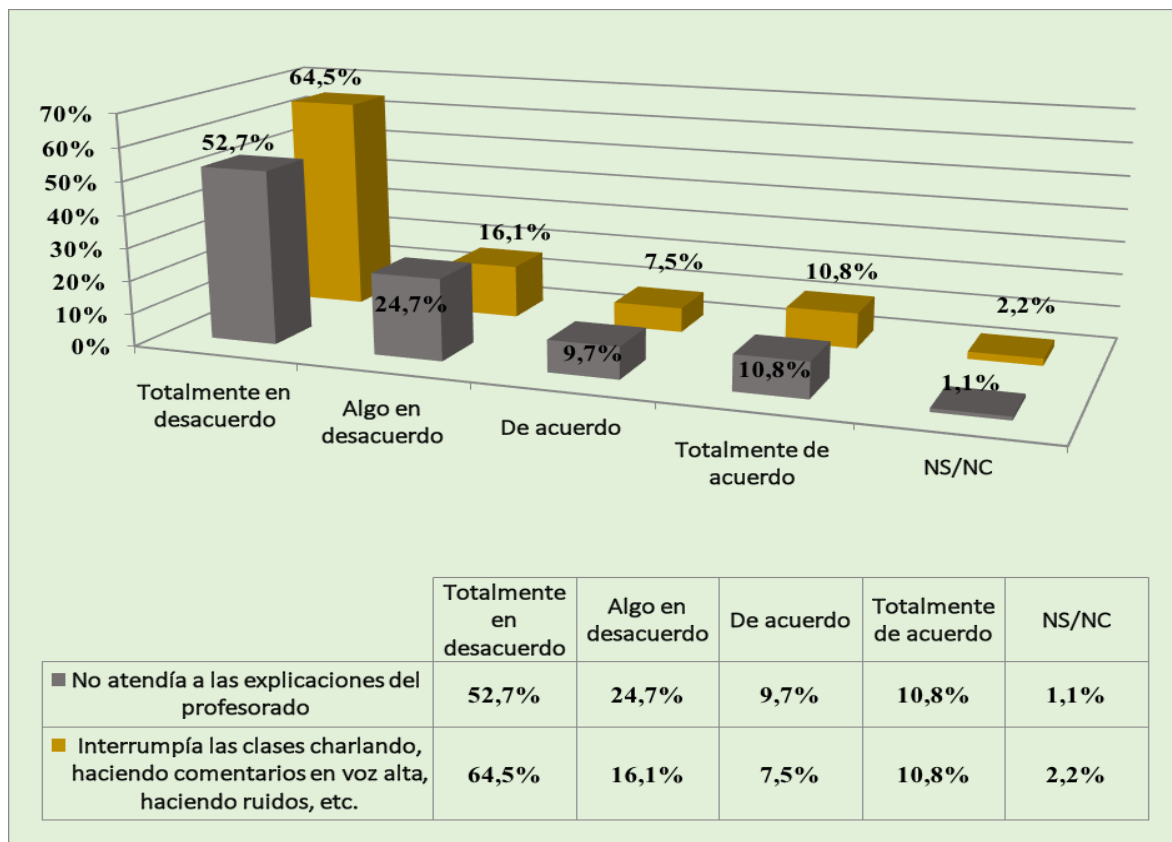


Figura 52. Actitudes ante el profesorado y clima de aula

Respecto a los problemas de TDAH se muestra la tabla correspondiente. En ella se observa que solo el 4,3 % sufría de estos trastornos, que suelen cursar con grandes dificultades de aprendizaje y trastorno de la conducta asociados.

**Tabla 34**

*Diagnóstico de hiperactividad y déficit de atención*

	<i>Me diagnosticaron hiperactividad</i>		<i>Me diagnosticaron problemas de atención</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	73	78,5	68	73,1
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	12	12,9
<b>De acuerdo</b>	3	3,2	5	5,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	4,3	7	7,5
<b>NS/NC</b>	4	4,3	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

En la gráfica siguiente se puede apreciar de forma visual las contestaciones dadas por los participantes en el estudio tanto para el TDAH, como para el déficit de atención.

Tal cual se aprecia en las gráficas, hay una mayor prevalencia de casos de déficit de atención, un 7,5%, frente a la hiperactividad, con un 4,3%.

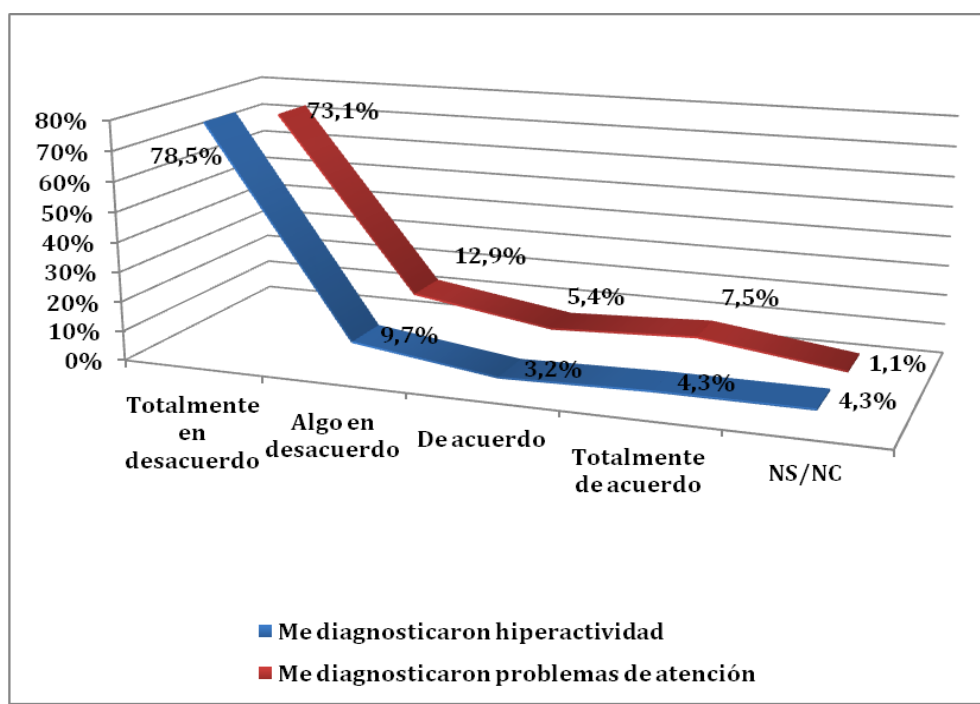


Figura 53. Diagnóstico de hiperactividad y problemas de atención

El comportamiento tanto en clase, como en el centro educativo; así como algunos factores emocionales, como la depresión, la ansiedad; el consumo de drogas; el estilo de aprendizaje, las expectativas y las atribuciones que realiza el sujeto son factores relevantes a la hora de encontrar una respuesta al fracaso escolar y abandono temprano.

**Tabla 35**

*Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	57	61,3	61,3	61,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	18,3	79,6
<b>De acuerdo</b>	5	5,4	5,4	84,9
<b>Totalmente de acuerdo</b>	12	12,9	12,9	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Solo el 12,9% de los encuestados admite que la depresión y la tristeza influyo en su actitud hacia el estudio. El 5,4% está de acuerdo, mientras que el porcentaje mayor de encuestados afirma que no sufrió depresión, ni tristeza que afectara a su actitud hacia los estudios.

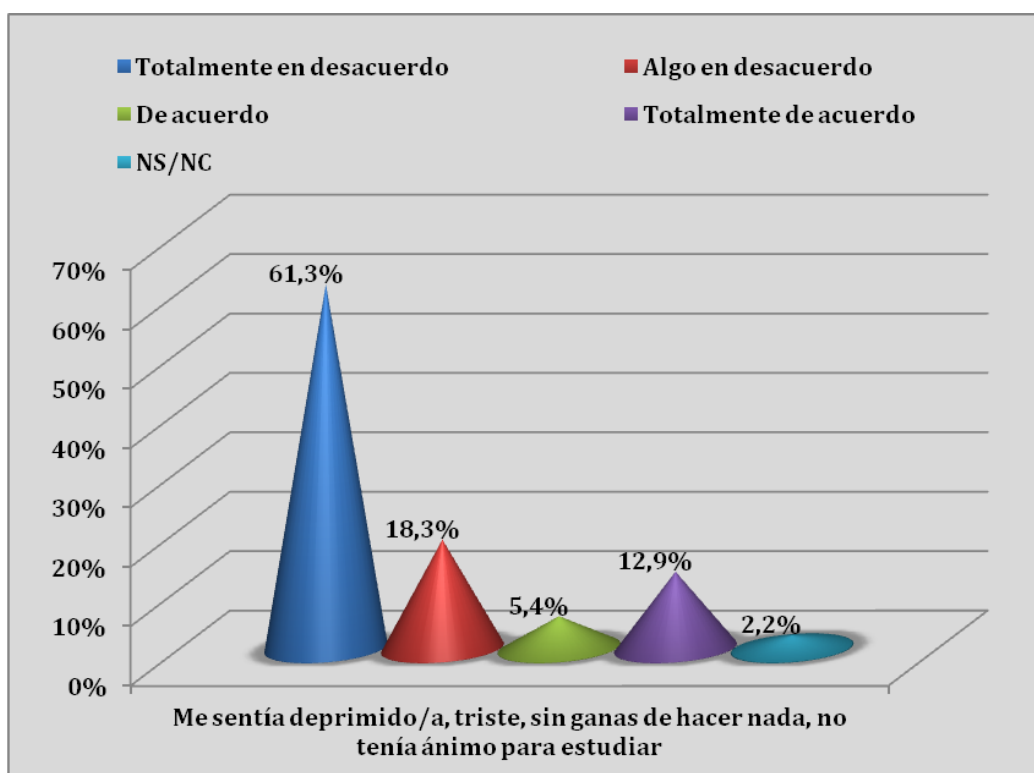


Figura 54. Sentimiento de tristeza y depresión

Respecto al comportamiento y actitud ante los compañeros, lo que supone su integración en el centro, la tabla muestra los resultados de la pregunta realizada. Solo un 4,3% de los participantes de la investigación afirma que su comportamiento no era el adecuado, frente al 79,6% que afirma no haber tenido este tipo de conductas.

**Tabla 36**

*Insultaba y/o pegaba a mis compañeros*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	74	79,6	79,6	79,6
<b>Algo en desacuerdo</b>	5	5,4	5,4	84,9
<b>De acuerdo</b>	6	6,5	6,5	91,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	4,3	4,3	95,7
<b>NS/NC</b>	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	



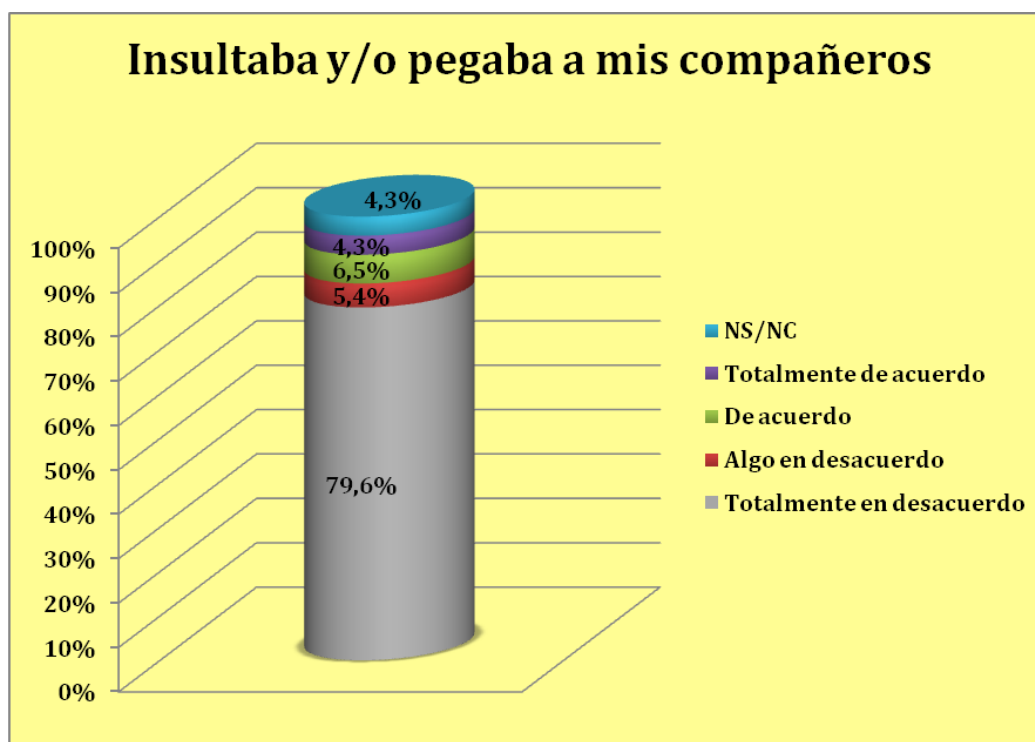


Figura 55. Actitudes agresivas hacia los compañeros

En cuanto a otro de los factores emocionales y más específicamente al nivel de ansiedad que presentaban al acudir al centro educativo, un porcentaje pequeño, el 11,8%, admite que se sentía mal cuando pensaba que tenía que acudir al colegio. Sin embargo una gran mayoría de la muestra, 64,5% dice no haber padecido ningún estado de ansiedad frente a situaciones en el colegio.

**Tabla 37**

*Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	60	64,5	64,5	64,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	14	15,1	15,1	79,6
<b>De acuerdo</b>	7	7,5	7,5	87,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	11,8	11,8	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

En la siguiente gráfica se pueden apreciar de forma visual y comparativa los resultados de las diferentes respuestas a éste ítem

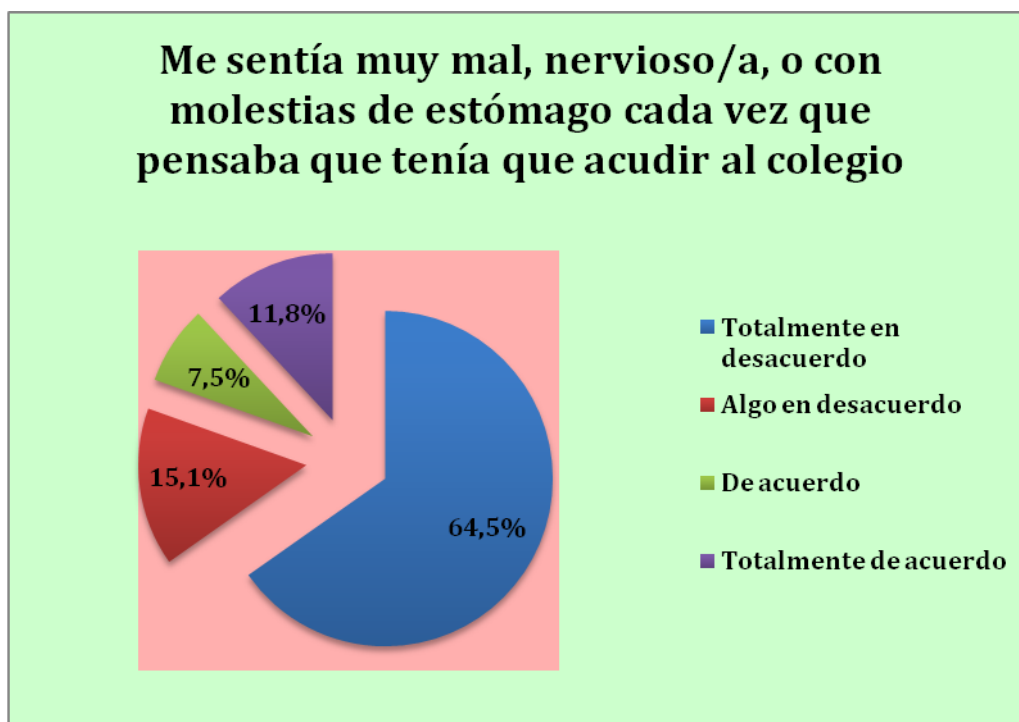


Figura 56. Sensación de ansiedad ante la asistencia al colegio

Es interesante observar que respecto a la pregunta sobre el consumo de drogas, la gran mayoría de los participantes en el estudio, 90,3%, afirma no haber consumido drogas durante su periodo escolar. En menor medida destaca el porcentaje de la muestra que alega haber consumido. Los porcentajes son los siguientes, 2,2% (totalmente de acuerdo) y el 3,2% (de acuerdo).

**Tabla 38**

*Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	84	90,3	90,3	90,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	3	3,2	3,2	93,5
<b>De acuerdo</b>	3	3,2	3,2	96,8
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	2,2	2,2	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Los resultados se aprecian en la siguiente gráfica.



Figura 57. Consumo de drogas

Respecto a la impulsividad y su relación con el fracaso escolar, más de la mitad de los participantes en el estudio destaca que no era impulsivo, el 52,7%, frente a las contestaciones dadas por aquellos que están totalmente de acuerdo, 8,6% y de acuerdo, 15,1%.

**Tabla 39**

*Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	49	52,7	52,7	52,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	21	22,6	22,6	75,3
<b>De acuerdo</b>	14	15,1	15,1	90,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	8,6	8,6	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

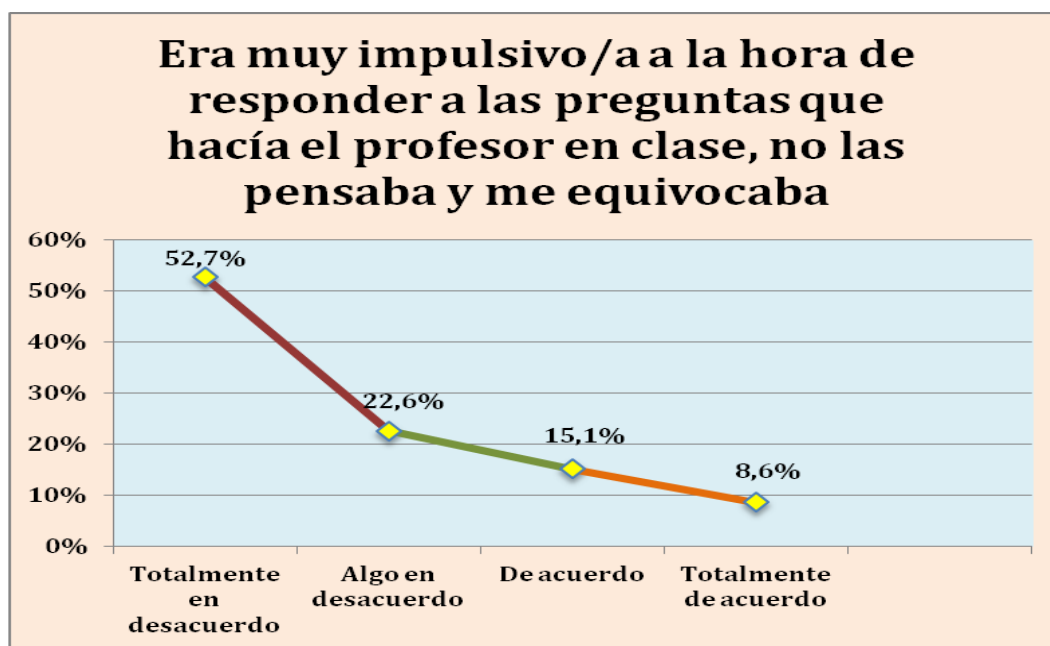


Figura 58. Actitud impulsiva

Motivación hacia los estudios:

La motivación está relacionada con los intereses, con las atribuciones internas y externas que hacen los sujetos de éxitos y fracasos y de las expectativas futuras. Ésta es la razón por la que plantearon los siguientes ítems, que se detallan a continuación.

**Tabla 40**

*Formas y hábitos de estudio*

	<i>Estudia de memoria, sólo para aprobar el examen</i>		<i>No me gustaba nada estudiar</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	38	40,9	40	43,0
<b>Algo en desacuerdo</b>	20	21,5	17	18,3
<b>De acuerdo</b>	14	15,1	15	16,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	20	21,5	19	20,4
<b>NS/NC</b>	1	1,1	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	100,0

Siguiendo con los factores intrapersonales, a la afirmación del ítem de *si solo estudiaban para aprobar y no me gustaba estudiar*, el 21,5% y el 20,4% respectivamente destacan estar totalmente de acuerdo.

Como se puede apreciar en la gráfica, el 40,9% y el 43% respectivamente están en desacuerdo con las afirmaciones de estos dos ítems.

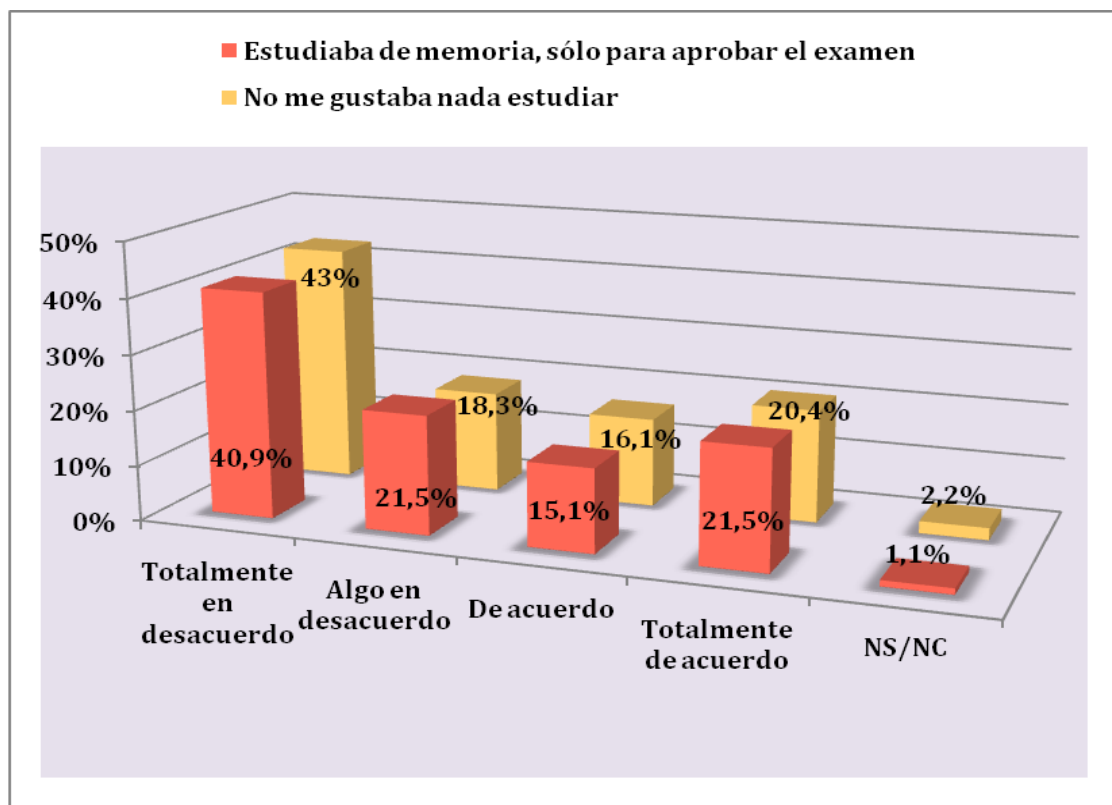


Figura 59. Actitud y hábito de estudio

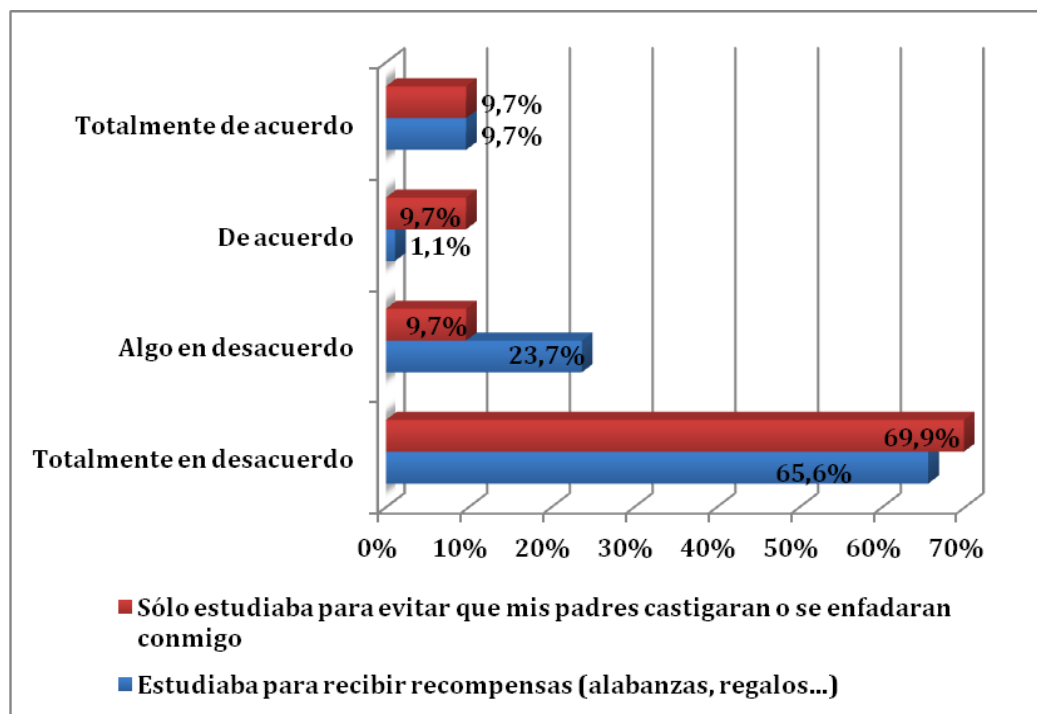
Las expectativas están íntimamente relacionadas con la motivación. En estos dos ítems se sondeó sobre las causas por las que estudiaban.

La tabla comparativa refleja los resultados obtenidos.

**Tabla 41**  
*Motivos para estudiar*

	<i>Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)</i>		<i>Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	61	65,6	65	69,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	22	23,7	9	9,7
<b>De acuerdo</b>	1	1,1	9	9,7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	9,7	9	9,7
<b>NS/NC</b>	0	0	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	

En la gráfica siguiente se observa que una proporción pequeña de la muestra admite estudiar para evitar castigos, o para recibir recompensas; el 9,7% está totalmente de acuerdo con el primer ítem; mientras que con el primero se muestran de acuerdo el 9,7% y el 1,1% en el segundo. Se puede afirmar que de forma casi unánime se muestran *totalmente en desacuerdo*, o *algo en desacuerdo*.



*Figura 60. Estudiar según premios y castigos*

La motivación se encuentra relacionada con las atribuciones que hace un sujeto de sus éxitos y fracasos. En la siguiente tabla se muestran tres ítems que valoran las atribuciones respecto al fracaso escolar.

**Tabla 42**

*Atribuciones internas sobre el bajo rendimiento académico*

	<i>Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí</i>		<i>Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente</i>		<i>Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí</i>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	50	53,8	27	29,0	50	53,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	19	20,4	22	23,7
<b>De acuerdo</b>	10	10,8	17	18,3	8	8,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	16	17,2	30	32,3	12	12,9
<b>NS/NC</b>	0	0,0	0	0,0	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0

La gráfica muestra que el 17,2% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que los suspensos se debían a su falta de capacidad. Sin embargo, el 32% afirma que la causa era la falta de esfuerzo. Por otro lado, el 12,9% atribuye la causa de sus suspensos a que los exámenes eran demasiado difíciles para él, lo que está relacionado con el concepto que tiene el sujeto sobre su propia capacidad.

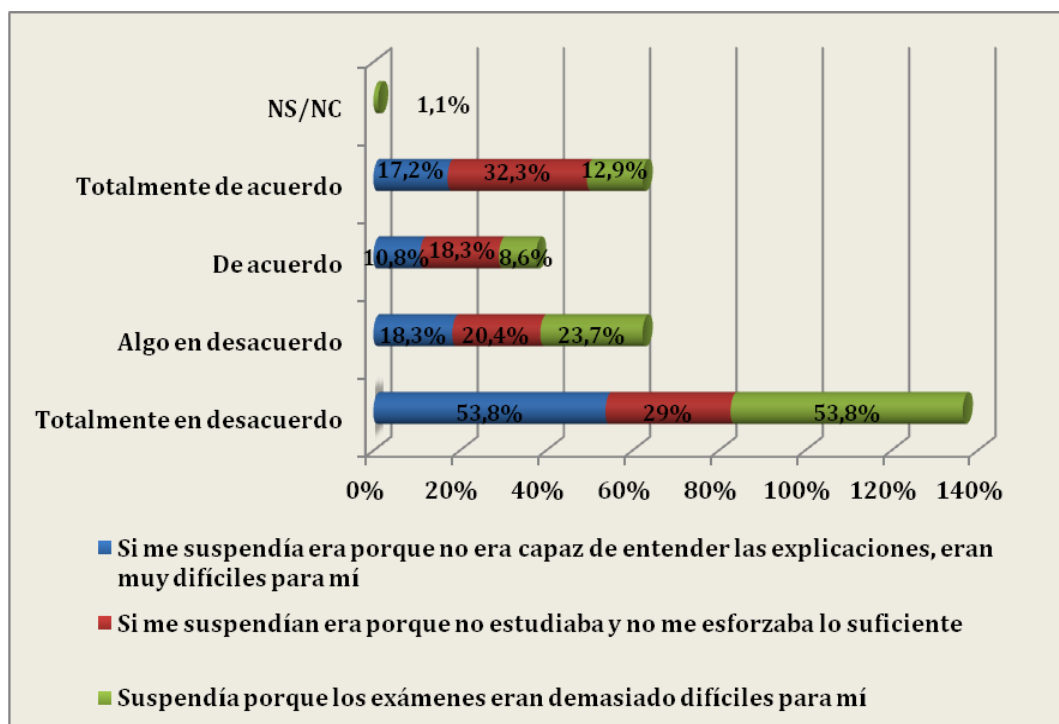


Figura 61. Causas atribuidas al suspenso en exámenes

Respecto a la percepción que muestran los participantes del estudio respecto a la consecución de éxitos escolares, se pueden observar la tabla y la gráfica siguientes. Un alto índice de los encuestados no relaciona los aprobados al haber tenido suerte (un 3,2%), o a la bondad del profesorado (6,5%)

**Tabla 43**

*Atribuciones externas hacia el rendimiento académico positivo*

	<i>Si aprobaba pensaba que había tenido suerte</i>		<i>Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	62	66,7	65	69,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	18	19,4	17	18,3
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	5	5,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	3,2	6	6,5
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0



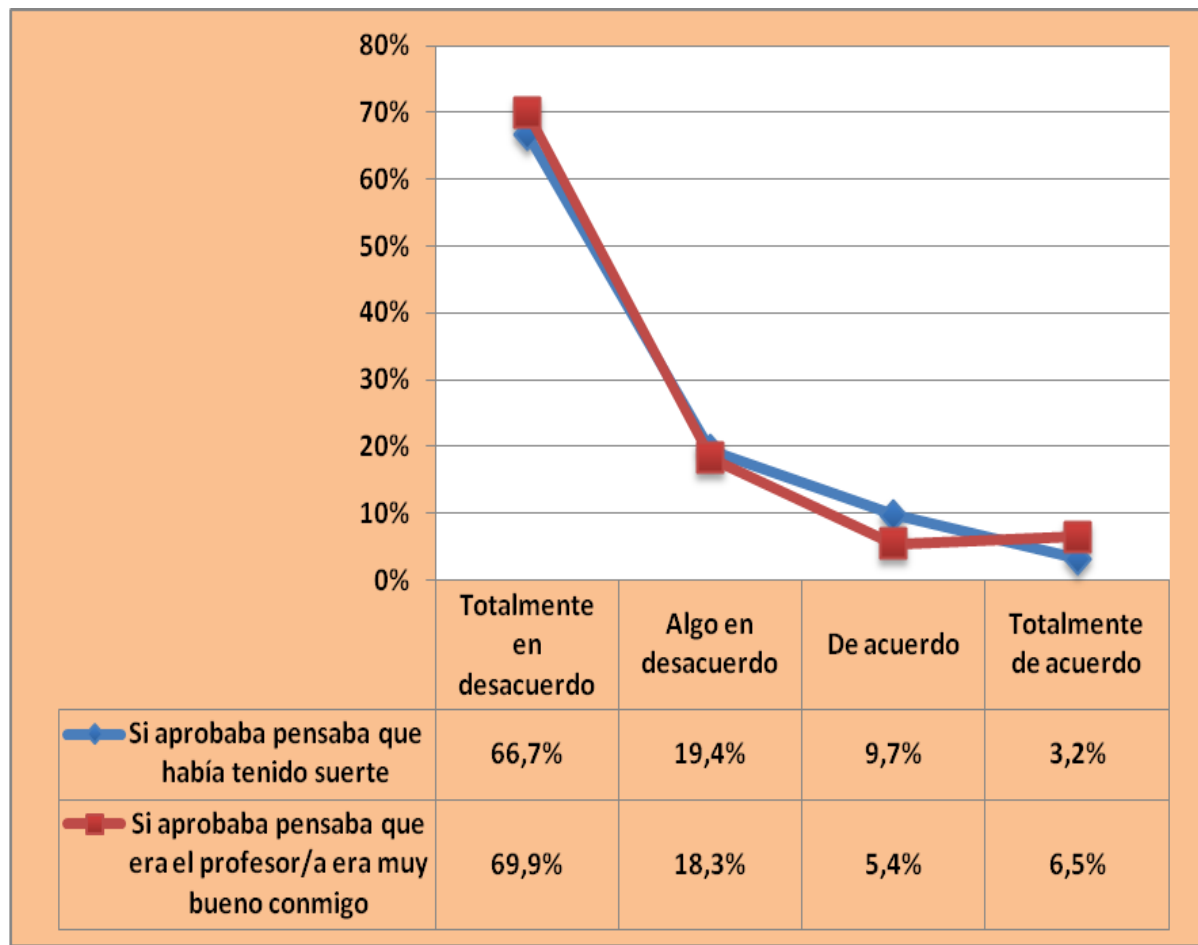


Figura 62. Causas atribuidas al aprobado

Por otro lado, respecto a las atribuciones que tienen los participantes del estudio sobre sus fracasos escolares, la mayoría está en desacuerdo con que las causas sean externas o incontrolables por ellos.

**Tabla 44***Atribuciones externas sobre el bajo rendimiento académico*

	<i>Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía</i>		<i>Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal</i>		<i>Me suspendían porque tenía mala suerte</i>		<i>Suspendía porque los profesores/as me tenían manía</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	66	71,0	61	65,6	72	77,4	70	75,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	13	14,0	20	21,5	13	14,0	15	16,1
<b>De acuerdo</b>	6	6,5	7	7,5	4	4,3	2	2,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	8,6	5	5,4	4	4,3	4	4,3
<b>NS/NC</b>	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	93	93	100,0	93	100,0

Como se aprecia en la gráfica, la gran mayoría de los participantes en el estudio opinan que sus suspensos no procedían de que el profesor o los profesores les tuvieran manía, o que explicara mal, o porque tenía mala suerte.

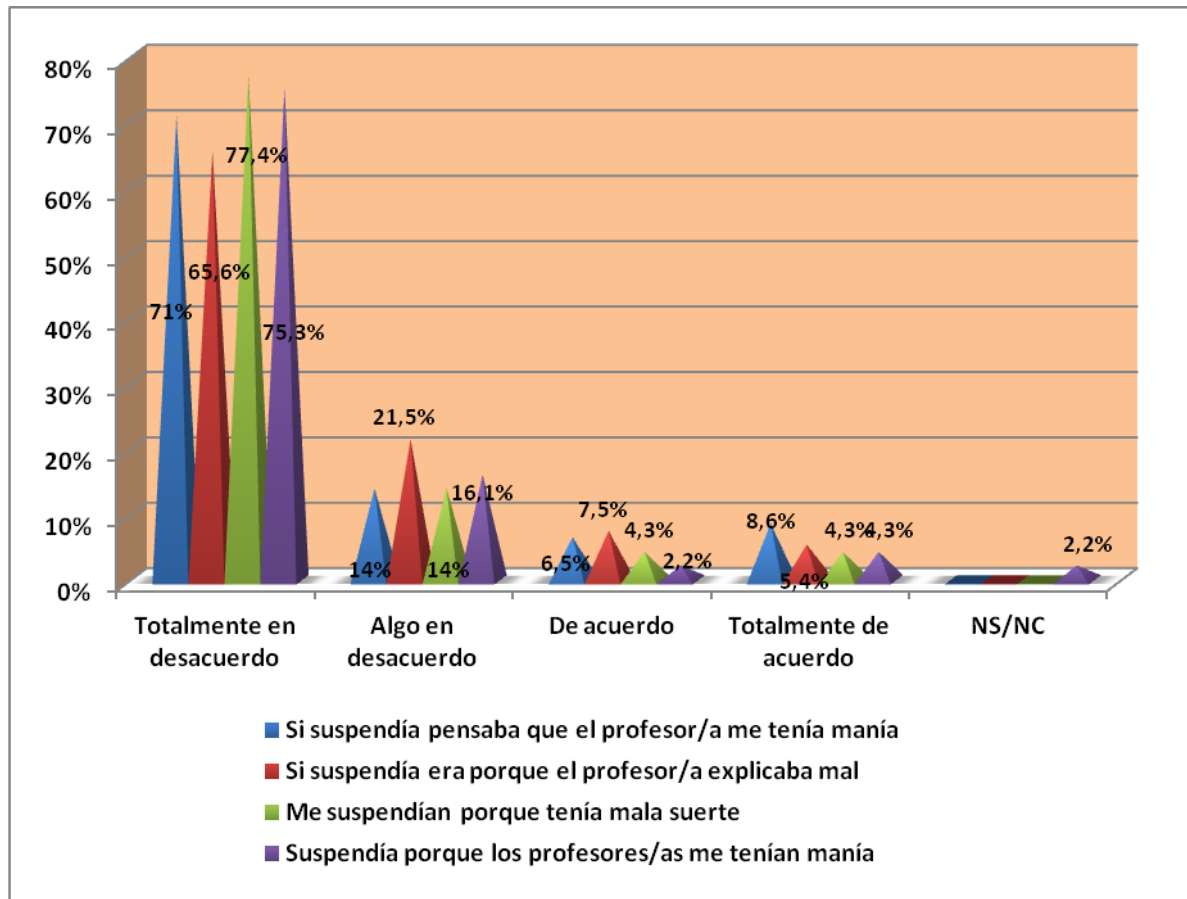
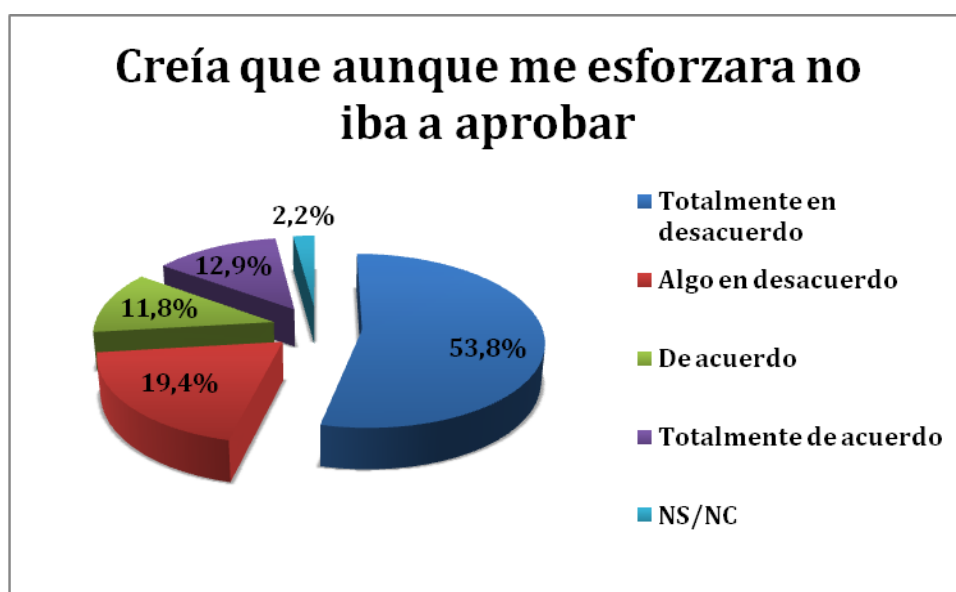


Figura 63. Atribuciones externas sobre las causas del suspenso

Como se ha comentado anteriormente, las expectativas juegan un papel importante en la motivación hacia los estudios. En la tabla y gráfica siguiente se muestran los resultados a los ítems planteados. Como se puede observar, solo 12,9% está totalmente de acuerdo y el 11,8% de acuerdo con la afirmación del ítem *Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar que si se esforzaba tampoco iba a aprobar.*

**Tabla 45***Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	50	53,8	53,8	53,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	18	19,4	19,4	73,1
<b>De acuerdo</b>	11	11,8	11,8	84,9
<b>Totalmente de acuerdo</b>	12	12,9	12,9	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

*Figura 64. Sensación de decepción ante el esfuerzo realizado*

Siguiendo con las expectativas, se planteó el siguiente ítem del cuestionario, *Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada*. Solo el 10,8% y el 6,5% opinan estar *totalmente de acuerdo o de acuerdo* con esta afirmación.

**Tabla 46***Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	61	65,6	65,6	65,6
<b>Algo en desacuerdo</b>	15	16,1	16,1	81,7
<b>De acuerdo</b>	6	6,5	6,5	88,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	10,8	10,8	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

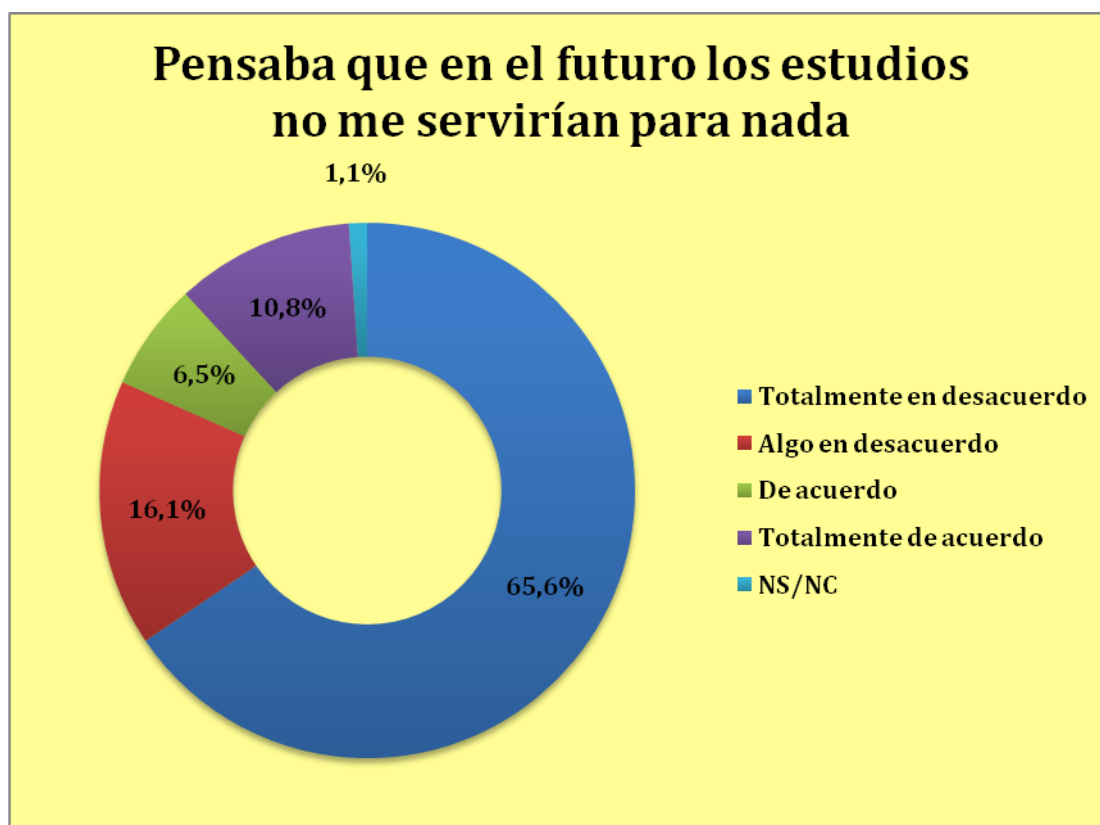


Figura 65. Actitud sobre los estudios para el futuro

#### Autoconcepto:

El concepto que uno tiene sobre sus propias capacidades es fundamental a la hora de afrontar cualquier reto en la vida, y entre ellos los estudios.

El 53% de los participantes en la encuesta opinan que valen para estudiar y por lo tanto, ese no fue el motivo de su abandono escolar temprano. Asimismo, el 47,3% y el 30,1% están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que son inteligentes y que por tanto tienen capacidad para estudiar.

**Tabla 47**

*Creo que valgo o valía para estudiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	12	12,9	12,9	12,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	9,7	22,6
<b>De acuerdo</b>	21	22,6	22,6	45,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	50	53,8	53,8	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

**Tabla 48**  
*Creo que soy inteligente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	6	6,5	6,5	6,5
Algo en desacuerdo	14	15,1	15,1	21,5
De acuerdo	28	30,1	30,1	51,6
Totalmente de acuerdo	44	47,3	47,3	98,9
NS/NC	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

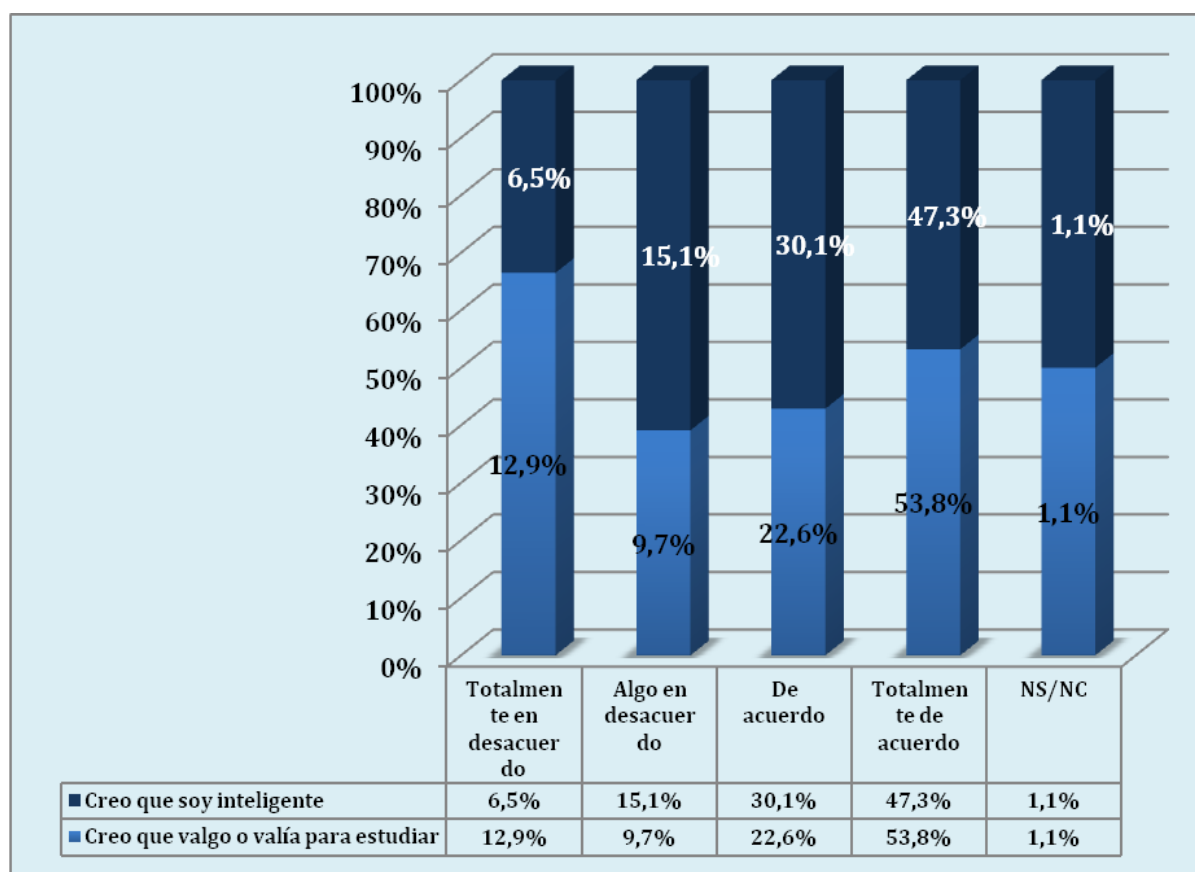


Figura 66. Autopercepción sobre la capacidad para el estudio

En la tabla y gráfica siguientes se aprecia que el 62,4% de la muestra se considera una persona trabajadora.

**Tabla 49**

*Creo que soy trabajador/a*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	11	11,8	11,8	11,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	11	11,8	11,8	23,7
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	14,0	37,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	58	62,4	62,4	100,0
Total	93	100,0	100,0	



*Figura 67. Autopercepción sobre la capacidad trabajadora*

Autoestima:

Siguiendo con las variables intrapersonales, de forma casi unánime la muestra se considera valorada y apreciada, 46,2% y 32,3% se mesurtan totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente.

**Tabla 50***Creo que la gente me aprecia y valora*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	9	9,7	9,7	9,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	10	10,8	10,8	20,4
<b>De acuerdo</b>	30	32,3	32,3	52,7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	43	46,2	46,2	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Como se aprecia en la gráfica, parece ser que el motivo del fracaso y abandono escolar no se produce por problemas de autoestima o integración escolar; al menos no es percibida por los participantes como una de las causas del abandono.

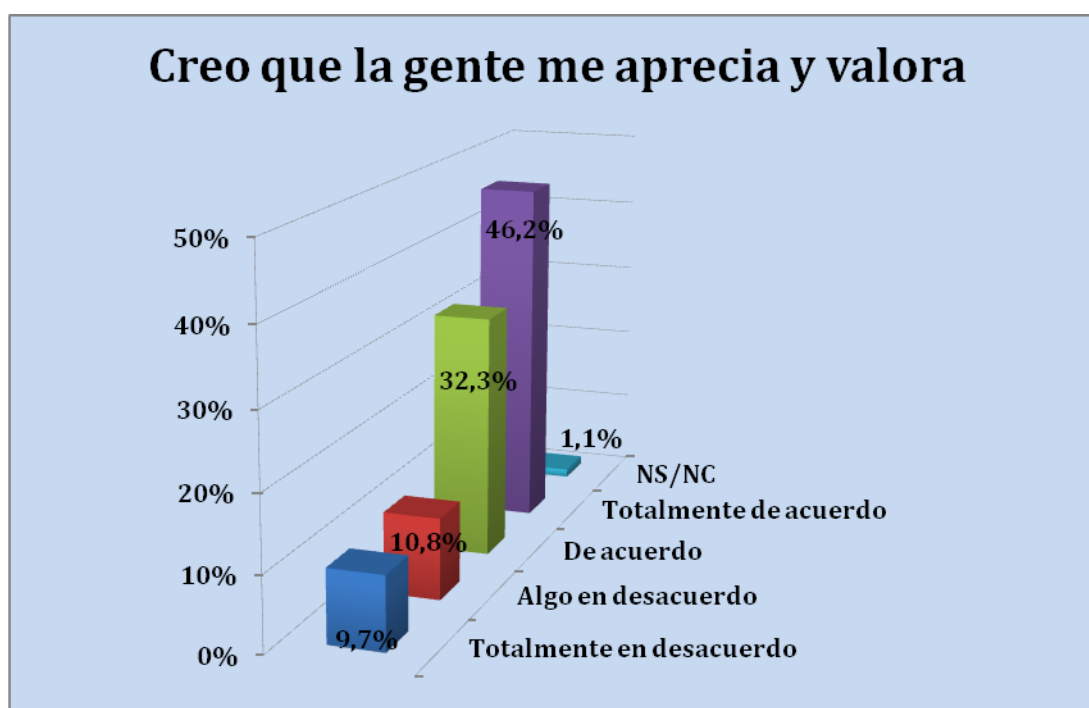


Figura 68. Autopercepción sobre la valoración y aprecio de los demás hacia la persona

Siguiendo con los factores emocionales que afectan al estudio y en particular a la ansiedad ante las pruebas o exámenes, las contestaciones se decantan por que éste no es uno de los factores que más influye en los resultados escolares. Así, la gran mayoría de la muestra opina



que no le afectaban nada los nervios para la realización de los exámenes, un 22,6%. Algunos participantes en el estudio, se muestran algo en desacuerdo con que la ansiedad influyera en su rendimiento, un 30,1%. Sólo un 29% se muestra totalmente de acuerdo en achacar los fracasos en los exámenes a la ansiedad y los bloqueos.

**Tabla 51**

*Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	21	22,6	22,6	22,6
<b>Algo en desacuerdo</b>	28	30,1	30,1	52,7
<b>De acuerdo</b>	16	17,2	17,2	69,9
<b>Totalmente de acuerdo</b>	27	29,0	29,0	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	

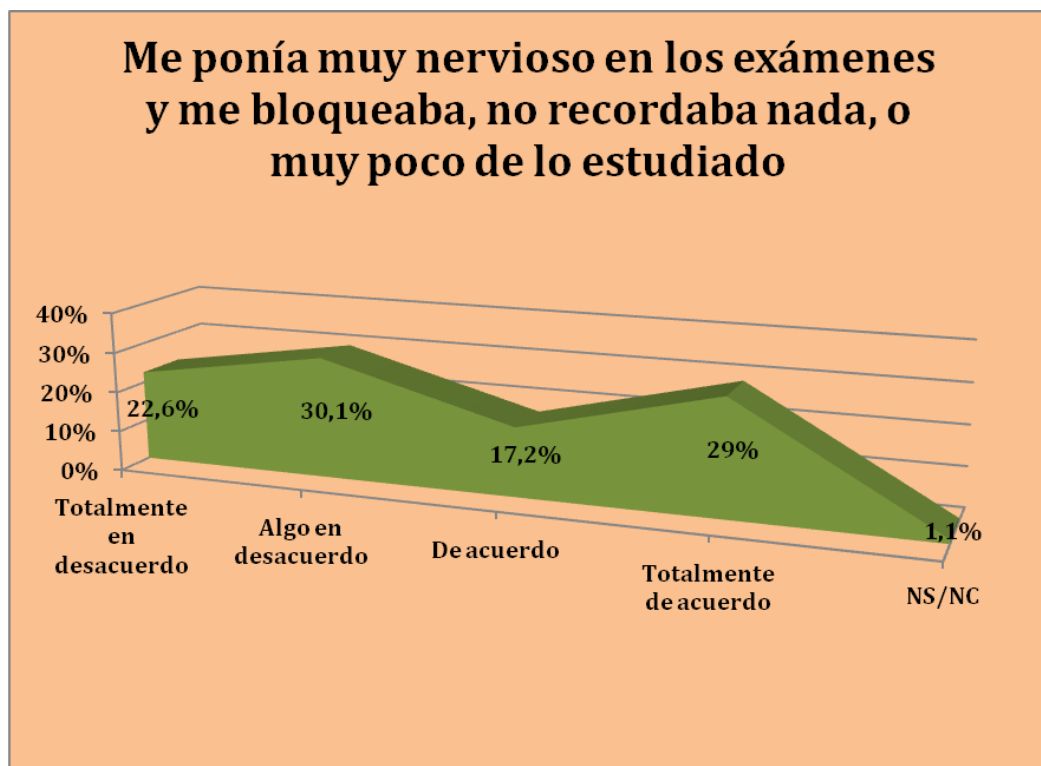


Figura 70. Aparición de nerviosismo ante la realización de un examen

La atención a la diversidad, tanto para el alumnado con dificultades como especialmente para aquellos que tienen un nivel de inteligencia superior al resto de sus compañeros, se sondea en el siguiente ítem. En su gran mayoría, 54,8% y 26,9%, no consideran que su inteligencia fuera superior. Sin embargo, hay un 14% y un 4,3% de la muestra que considera que se aburría en clase porque su nivel intelectual era superior al resto de sus compañeros.

**Tabla 52**

*Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	51	54,8	54,8	54,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	25	26,9	26,9	81,7
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	14,0	95,7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	



Figura 71. Autopercepción sobre el nivel intelectual

### 1.3. Resultados descriptivos dimensión C: factores escolares

Se muestra a continuación una tabla resumen de los estadísticos de los factores escolares. En esta tabla quedan reflejados los valores válidos, los perdidos, la media, el error típico de la media, la moda y la desviación típica de cada uno de los ítems que conforma esta parte del cuestionario.

**Tabla 53**  
*Resumen Estadísticos Descriptivos Factores Escolares*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	93	0	2,42	,125	2	1,210
El profesor/a explicaba bien	93	0	1,76	,100	1	,960
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	93	0	2,03	,125	1	1,202
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	93	0	2,10	,123	1	1,189
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	93	0	1,89	,115	1	1,108
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	93	0	1,44	,095	1	,914
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	93	0	1,28	,077	1	,743
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	93	0	1,54	,100	1	,962
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	93	0	1,63	,110	1	1,061
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	93	0	1,94	,118	1	1,140
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	93	0	1,96	,120	1	1,160
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	93	0	2,02	,124	1	1,198
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	93	0	2,83	,122	4	1,176
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	93	0	2,85	,123	4	1,188
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	93	0	1,49	,110	1	1,059

Cambié mucho de colegio	93	0	1,61	,107	1	1,032
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	93	0	1,42	,104	1	1,004
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	93	0	1,34	,094	1	,903
Estudiaba todos los días	93	0	2,44	,125	1	1,202
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	93	0	2,66	,133	4	1,281
Sabía resumir un texto con las ideas principales	93	0	2,44	,122	2	1,175
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	93	0	2,57	,122	4	1,174
Sabía realizar esquemas	93	0	2,34	,126	1	1,211
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	93	0	2,44	,127	1	1,220
No atendía en clase a las explicaciones	93	0	1,81	,111	1	1,066
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	93	0	2,01	,120	1	1,156
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	93	0	1,71	,114	1	1,099
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	93	0	1,56	,113	1	1,088
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	93	0	1,61	,110	1	1,064
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	93	0	1,37	,095	1	,918
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	93	0	1,41	,093	1	,900
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	93	0	2,01	,133	1	1,281
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	93	0	1,83	,128	1	1,230

A continuación se muestran los resultados de las respuestas de cada uno de los ítems en tablas y gráficas.

Respecto a la ratio de la clase y la atención individualizada dada por el profesorado, los resultados obtenidos se decantan por que ésta no era una razón que afectara a la atención del

profesorado a sus alumnos. El 29% y el 30% se muestran en *desacuerdo*, o *algo en desacuerdo*. Solo el 28% de la muestra se encuentra *totalmente de acuerdo*.

**Tabla 54**

*En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	27	29,0	29,0	29,0
<b>Algo en desacuerdo</b>	28	30,1	30,1	59,1
<b>De acuerdo</b>	11	11,8	11,8	71,0
<b>Totalmente de acuerdo</b>	26	28,0	28,0	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

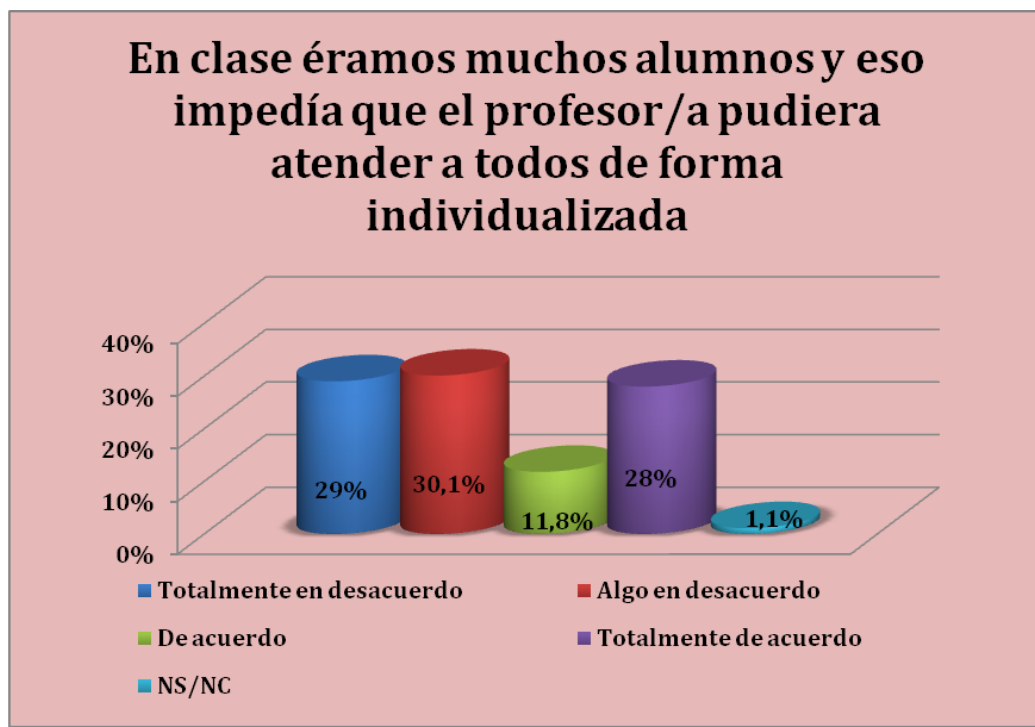


Figura 72. Ratio alumnado-profesorado

Pedagogía empleada por el profesorado:

En la tabla y gráfica siguientes se engloban los ítemes correspondientes a la pedagogía utilizada.

El 51,6% de la muestra del estudio expresa que el profesor no explica bien. Es interesante observar que respecto a los recursos materiales utilizados, el 49,5% de los participantes

opina que el profesorado no siempre utilizaba el libro o los apuntes, frente al 15,1% y el 17,2% que se encontraba de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. En cuanto a la aplicación de los conocimientos a la vida diaria, el 39,8% y el 33,3% opinan que el profesorado les explicaba y ejemplificaba la utilización de los conocimientos.

Respecto a los conocimientos previos, una gran mayoría de los encuestados destacan que el profesorado tenía en cuenta aquellos conocimientos que ya tenían para continuar incrementando los mismo partiendo de lo que ya sabían. Así, el 49,5% y el 28% de los participantes se muestran totalmente en desacuerdo y algo en desacuerdo con la afirmación de que el profesorado no tenía en cuenta los conocimientos previos.

**Tabla 55**

*Técnicas docentes en el proceso de enseñanza*

	<i>El profesor/a explicaba bien</i>		<i>El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido</i>		<i>El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria</i>		<i>El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase</i>	
	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	48	51,6	46	49,5	37	39,8	46	49,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	26	28,0	16	17,2	31	33,3	26	28,0
<b>De acuerdo</b>	13	14,0	14	15,1	7	7,5	7	7,5
<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	5,4	16	17,2	15	16,1	13	14,0
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1	1,1	3	3,2	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0	93	100,0

De forma más visual, se puede comprobar lo comentado en la gráfica siguiente.

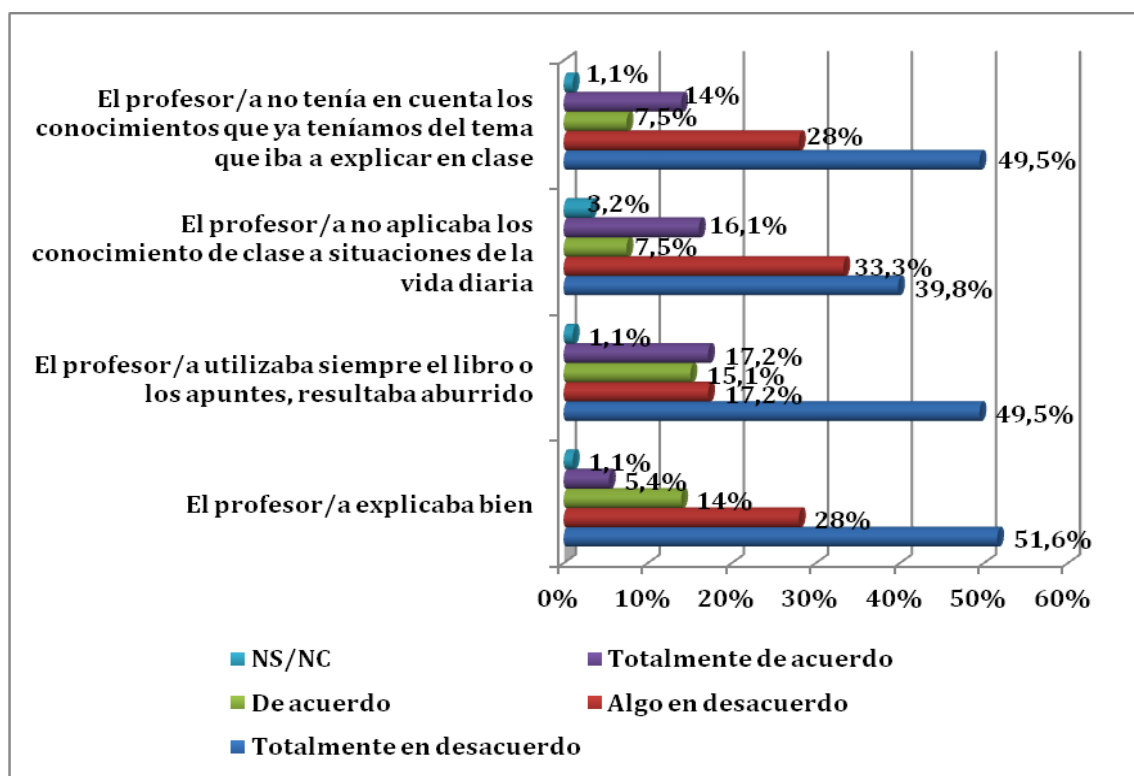


Figura 73. Metodología docente

### Adaptación escolar

Respecto a la interacción escolar, medida a través de dos ítems, es interesante observar que la mayoría de los encuestados se muestran en desacuerdo con los dos ítems, lo que indica que no existían problemas de integración en el aula o en los recreos. Solo el 3,2% y el 2,2% están totalmente de acuerdo con lo expresado en los ítems.

**Tabla 56**

*Relación interpersonal con los compañeros*

	<i>Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban</i>		<i>Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	70	75,3	78	83,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	8	8,6
<b>De acuerdo</b>	6	6,5	4	4,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	3,2	2	2,2
<b>NS/NC</b>	2	2,2	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	100,0

## Expectativas y actitud del profesorado

Se muestran a continuación los ítems relacionados con las expectativas del profesorado sobre diferentes aspectos del alumnado.

Un 67,7% de los participantes perciben que el profesorado pensaba que sus alumnos valían para estudiar. Un 63,4% opinan que el profesorado pensaba que tenían suficiente capacidad para comprender y asimilar los nuevos conocimientos.

Preguntados por la actitud del profesorado, solo un porcentaje pequeño destaca que el profesorado estaban siempre regañándolos y de mal humor, un 9,7 % *de acuerdo* y un 8,6% *totalmente de acuerdo*. Asimismo, una gran mayoría percibe que el profesorado se preocupaba de sus problemas personales, un 48,4% y que valoraban su esfuerzo, con un porcentaje igual.

**Tabla 57**  
*Actitud del profesorado en el aula*

	<i>Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar</i>		<i>Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as</i>		<i>Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor</i>		<i>Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales</i>		<i>Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo</i>	
	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	63	67,7	59	63,4	46	46,2	45	48,4	45	48,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	19	20,4	21	22,6	29	31,2	24	25,8	18	19,4
<b>De acuerdo</b>	4	4,3	5	5,4	9	9,7	9	9,7	16	17,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	5,4	4	4,3	8	8,6	13	14,0	11	11,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	4	4,3	4	4,3	2	2,2	3	3,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0	93	100,0	93	100,0

Como se puede apreciar en la gráfica, una parte significativa de los participantes se encuentran totalmente en desacuerdo o algo en desacuerdo respecto a malas expectativas del profesorado hacia ellos, o mala actitud en clase.



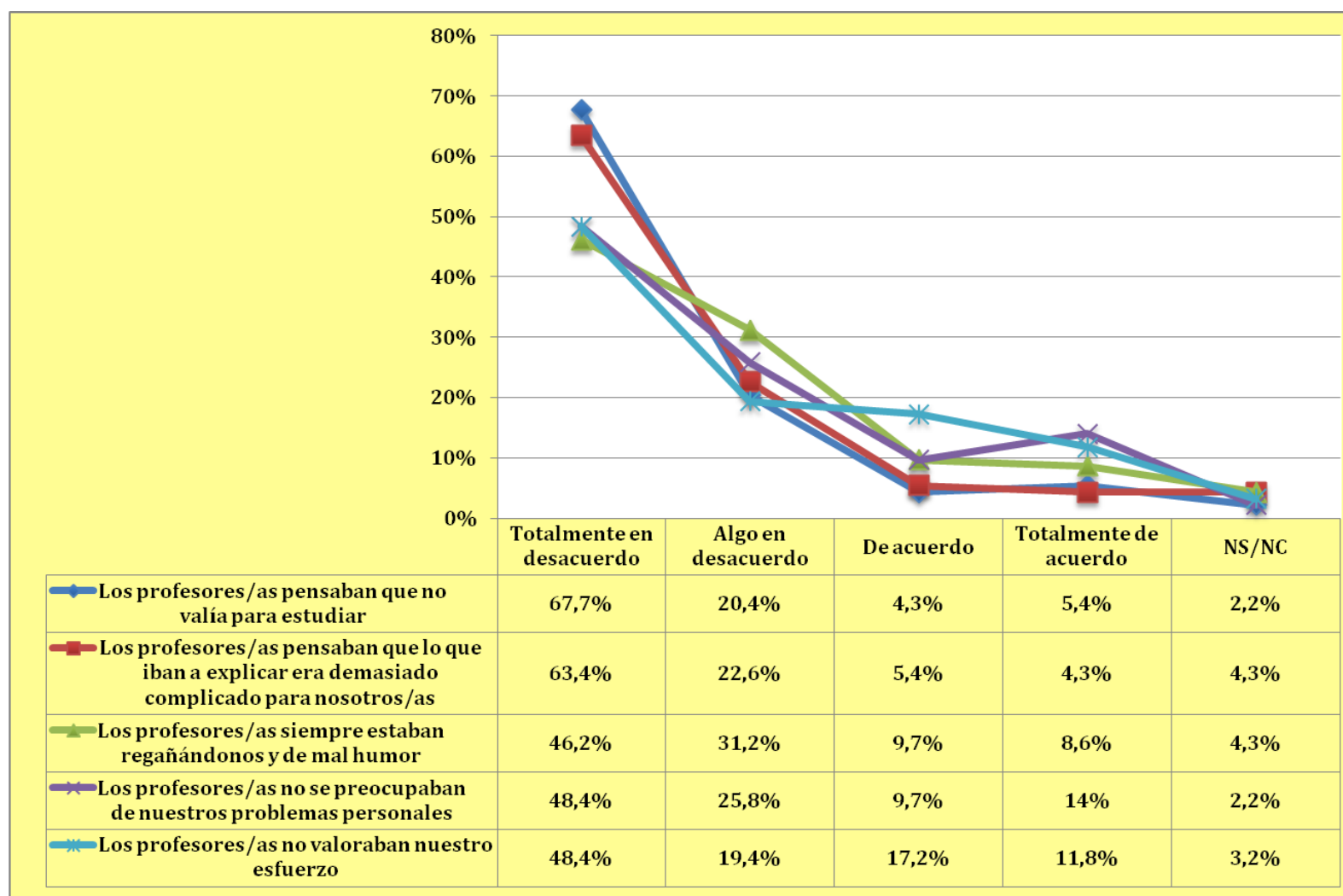


Figura 74. Actitud del profesorado hacia el alumnado y sus circunstancias personales y académicas.

## Clima de convivencia en el aula y en el centro educativo

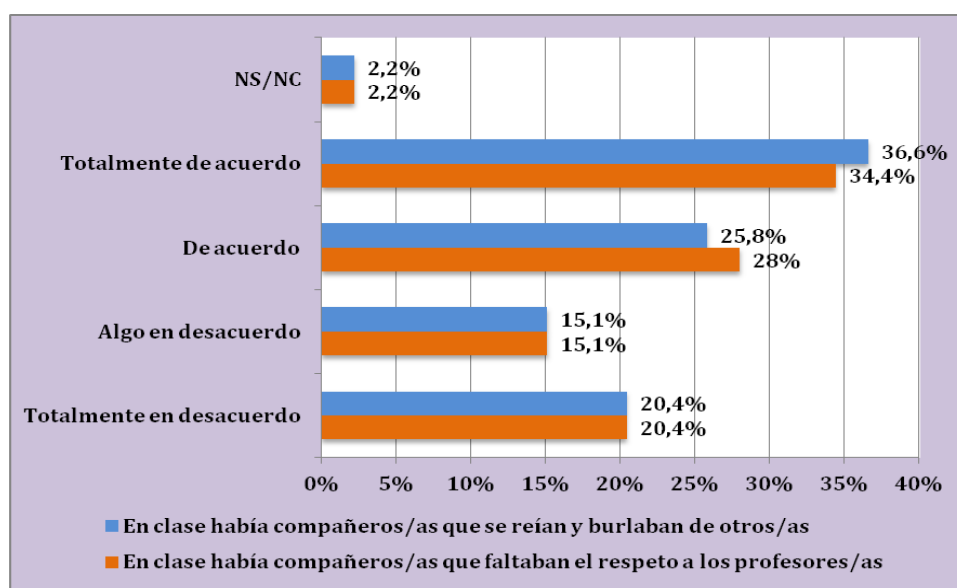
Un alto porcentaje de los participantes están totalmente de acuerdo en que se faltaba el respeto al profesorado, el 34,4% y el 28% se muestra de acuerdo. Esto supone que el clima de convivencia en el aula no era el apropiado para fomentar los estudios. Lo mismo ocurre cuando contestan a que había compañeros que se reían o burlaban de otros. el 36,6% se muestra totalmente de acuerdo y el 24% de acuerdo. Parece ser que el clima de convivencia puede haber influido en el fracaso y abandono escolar, a tenor de lo que afirman los participantes del estudio.

**Tabla 58**

*Percepción del clima de aula*

	<i>En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as</i>		<i>En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	19	20,4	19	20,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	14	15,1	14	15,1
<b>De acuerdo</b>	26	28,0	24	25,8
<b>Totalmente de acuerdo</b>	32	34,4	34	36,6
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

En la gráfica se aprecia de forma visual lo comentado.



*Figura 75. Percepción sobre el comportamiento en el aula de los compañeros*

Uno de los factores que se quiso comprobar es la relación existente entre incorporación tardía, cambios de colegio e idioma hablado en casa, con el fracaso y abandono escolar.

El 7,5% se muestra de acuerdo en que su incorporación al colegio fue tardía. En menor medida, un 5,4%, se muestra totalmente de acuerdo.

**Tabla 59**

*Empecé muy tarde a asistir a la escuela*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	73	78,5	78,5	78,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	5	5,4	5,4	83,9
<b>De acuerdo</b>	7	7,5	7,5	91,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	5,4	5,4	96,8
<b>NS/NC</b>	3	3,2	3,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	



Figura 76. Tardía adhesión al sistema educativo

Los cambios de colegio pueden afectar al rendimiento escolar, sin embargo los participantes opinan que están totalmnete en desacuerdo, un 67,7% y algo en desacuerdo, un 14%.

**Tabla 60**  
*Cambié mucho de colegio*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	63	67,7	67,7	67,7
<b>Algo en desacuerdo</b>	13	14,0	14,0	81,7
<b>De acuerdo</b>	8	8,6	8,6	90,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	8,6	8,6	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Solo el 8,6% se muestra *totalmente de acuerdo* o, *de acuerdo* en que tuvo muchos cambios de colegio.

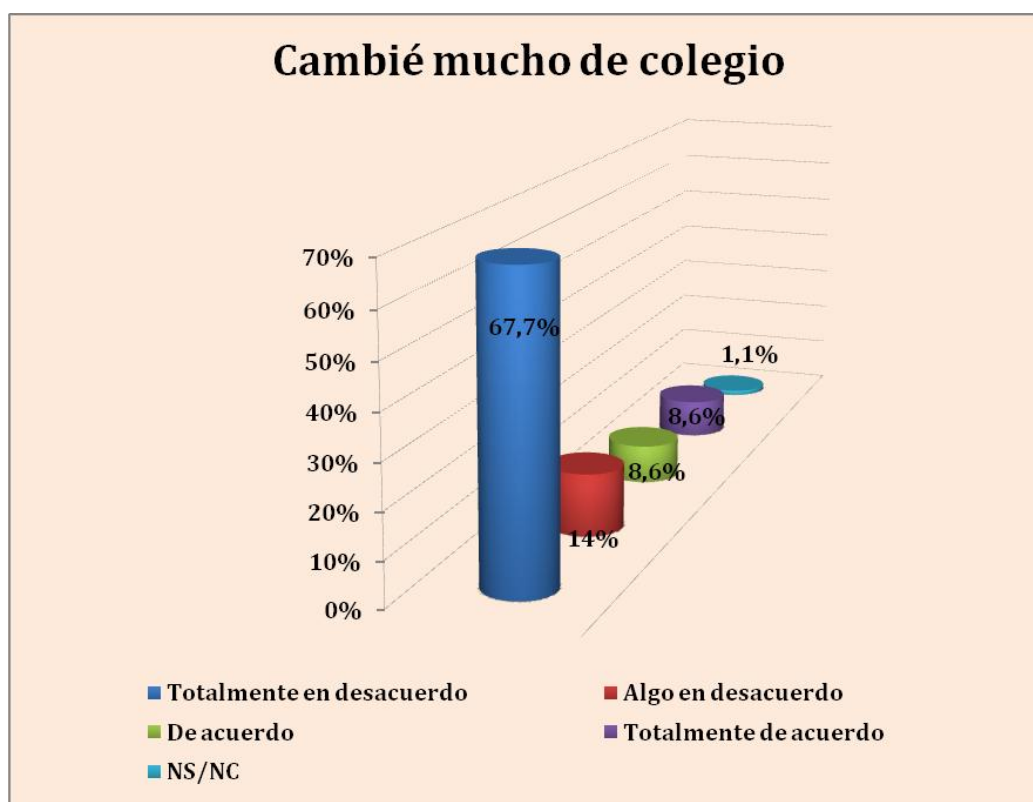


Figura 77. Cambios de centro con asiduidad

## Conocimiento de la lengua vehicular

Un alto porcentaje de los participantes afirma que no presentaban problemas con el español, estando totalmente en desacuerdo un 80,6% y 83,9%, como se puede observar en la tabla y la gráfica

**Tabla 61**

*Dominio del castellano*

	<i>No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela</i>		<i>Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	75	80,6	78	83,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	8	8,6	6	6,5
<b>De acuerdo</b>	2	2,2	3	3,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	5,4	4	4,3
<b>NS/NC</b>	3	3,2	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	100,0

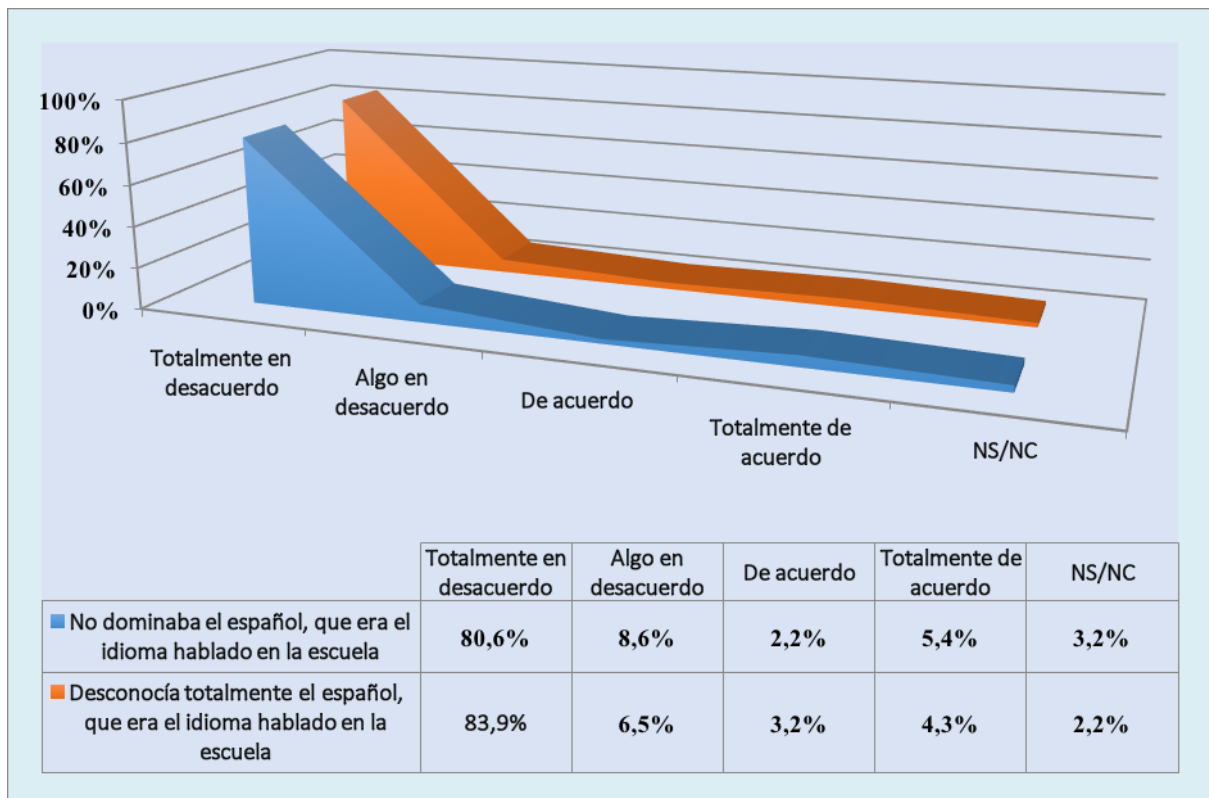


Figura 78. Dominio del castellano

## Hábitos de estudio

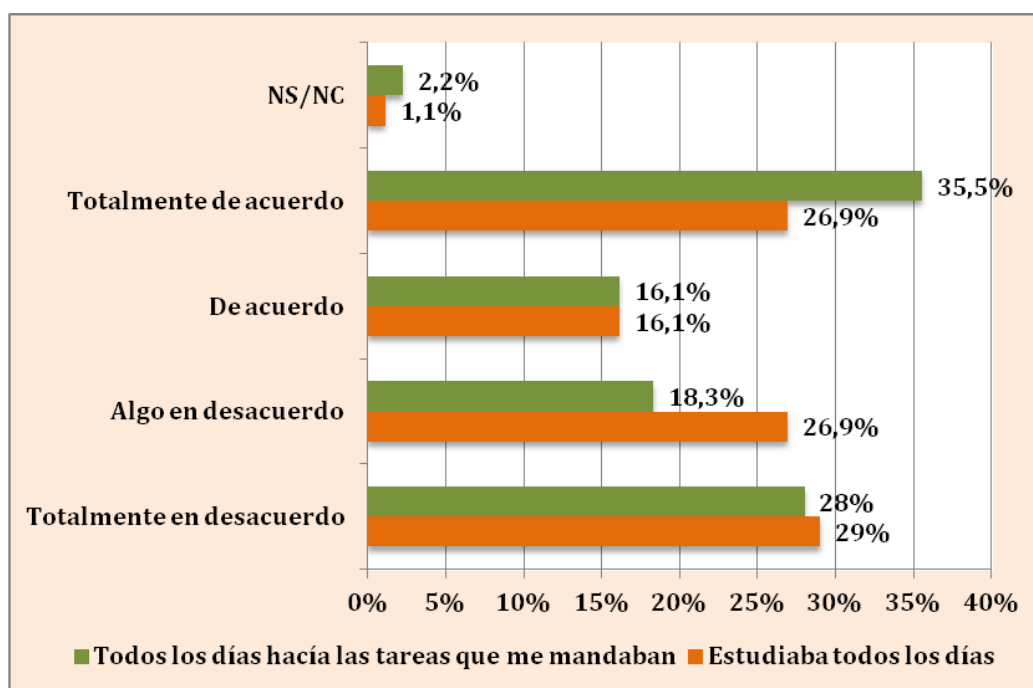
Se incluyeron dos ítems para comprobar la correlación entre falta de hábitos de estudio y el fracaso escolar.

Es interesante observar que respecto al estudio diario, los participantes afirman que estudiaban todos los días, un 26,9% y 16,1%; mientras que afirman lo contrario un 29% y un 26,9% de los encuestados. La suma de ambos porcentajes nos hacen comprobar que aunque los porcentajes se acercan, son más los participantes que asumen que no estudiaban a diario

**Tabla 62**

*Constancia en el estudio*

	<i>Estudiaba todos los días</i>		<i>Todos los días hacía las tareas que me mandaban</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	27	29,0	26	28,0
<b>Algo en desacuerdo</b>	25	26,9	17	18,3
<b>De acuerdo</b>	15	16,1	15	16,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	25	26,9	33	35,5
<b>NS/NC</b>	1	1,1	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	100,0



*Figura 79. Hábitos de estudio diarios*

## Técnicas de estudio

Con el fin de valorar e qué medida los encuestados opinan que su abandono escolar se debe al desconocimiento de las técnicas de estudio, se propusieron en el cuestionario 4 ítems relativos al tema.

Respecto a si sabían resumir un texto, una muestra representativa opina que está *totalmente en desacuerdo*, el 25,8%, o *algo en desacuerdo*, el 32,3%. Solo un 23% se muestra totalmente de acuerdo, o de acuerdo, un 16,1%.

**Tabla 63**

*Sabía resumir un texto con las ideas principales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	24	25,8	25,8	25,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	30	32,3	32,3	58,1
<b>De acuerdo</b>	15	16,1	16,1	74,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	22	23,7	23,7	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	



Figura 80. Capacidad para resumir un texto

Respecto a los dos siguientes ítems, las respuestas de los encuestados se encuentran bastante equilibradas respecto a estar de acuerdo o en desacuerdo, como se puede apreciar en la tabla y gráfica.

**Tabla 64**  
*Técnicas de estudio*

	<i>Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes</i>		<i>Sabía realizar esquemas</i>		<i>Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase</i>	
	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	23	24,7	30	32,3	31	33,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	22	23,7	25	26,9	15	16,1
<b>De acuerdo</b>	21	22,6	17	18,3	23	24,7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	26	28,0	18	19,4	23	24,7
<b>NS/NC</b>	1	1,1	3	3,2	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0

De forma más visual, se puede apreciar claramente que hay prácticamente una dicotomía en las respuestas dadas por los participantes, sobresaliendo ligeramente aquellas respuestas que afirman estar totalmente en desacuerdo respecto a la consulta de recursos, 33,3%; y del uso de esquemas como técnica de estudios, 32,3%.



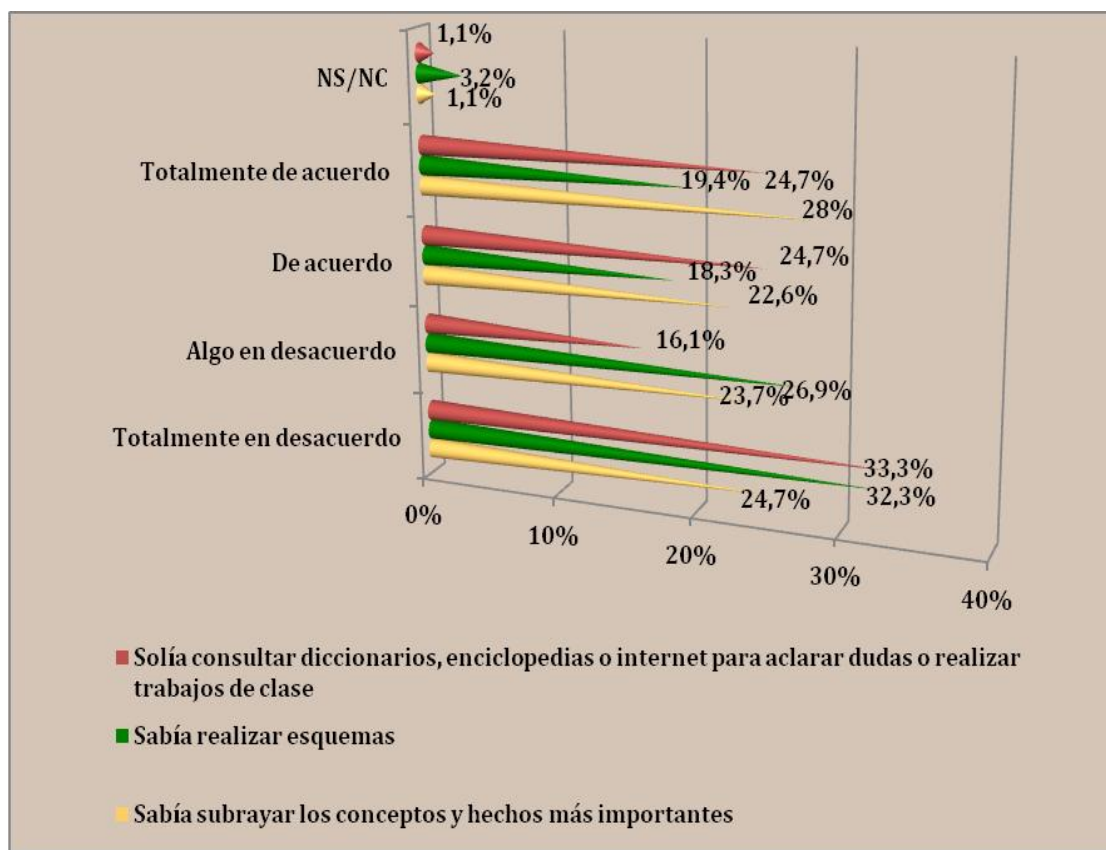


Figura 81. Desarrollo de hábitos de estudio y destrezas para la comprensión

### Actitud ante los estudios

El 54,8% de la muestra opina estar *totalmente en desacuerdo* con la afirmación de que no atendían en clase. El 47,3% se muestra *totalmente en desacuerdo* con que no preguntasen las dudas al profesor. Solo el 9,7% y el 11,8 opinan estar totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones respectivamente.

**Tabla 65**

*Actitud en clase ante las explicaciones del profesorado*

	<i>No atendía en clase a las explicaciones</i>		<i>No preguntaba a las dudas que tenía al profesor</i>	
	Frec	Porc (%)	Frec	Porc (%)
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	51	54,8	44	47,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	20	21,5	19	20,4
<b>De acuerdo</b>	12	12,9	17	18,3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	9,7	11	11,8
<b>NS/NC</b>	1	1,1	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

En la gráfica se aprecian los resultados que se acaban de exponer de la tabla.

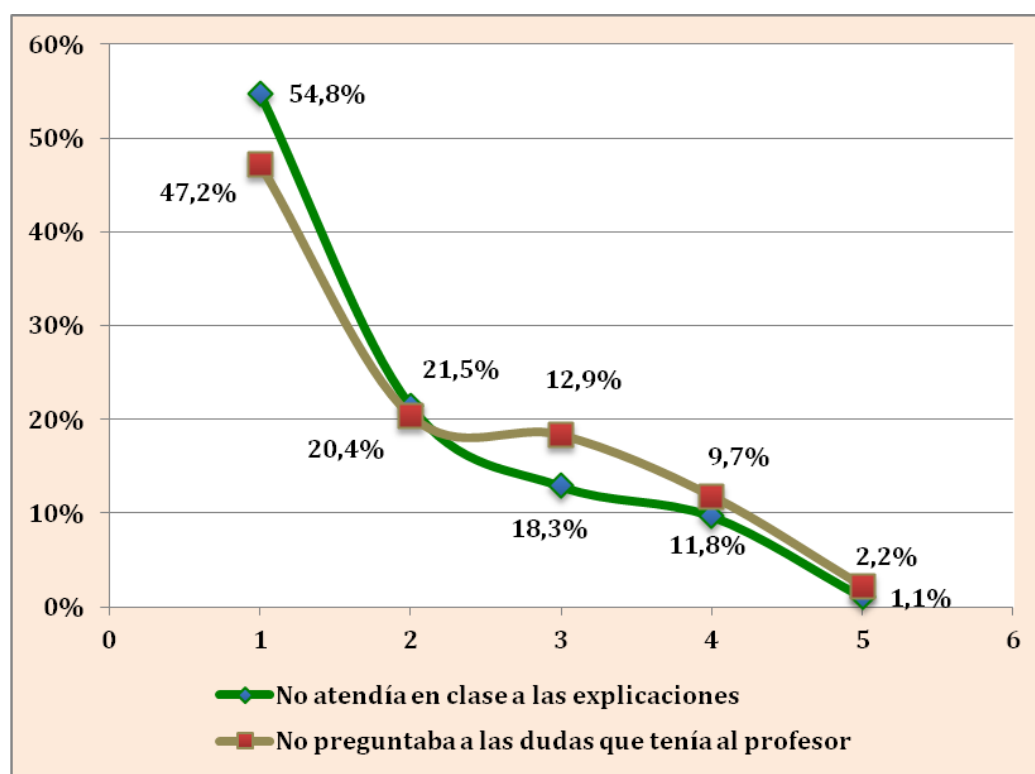


Figura 82. Actitud ante explicaciones en el aula

En cuanto a llevar todo el material necesario para poder estudiar en clase, el 63,4% de la muestra opina que sí lo hacía, frente al 11,8 % que asume que no solía llevar el material necesario.

**Tabla 66**

*No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	59	63,4	63,4	63,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	15	16,1	16,1	79,6
<b>De acuerdo</b>	7	7,5	7,5	87,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	11,8	11,8	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	

Gráficamente se observa que hay una muestra muy significativa de encuestados que afirman que llevaban el material necesario para las clases.

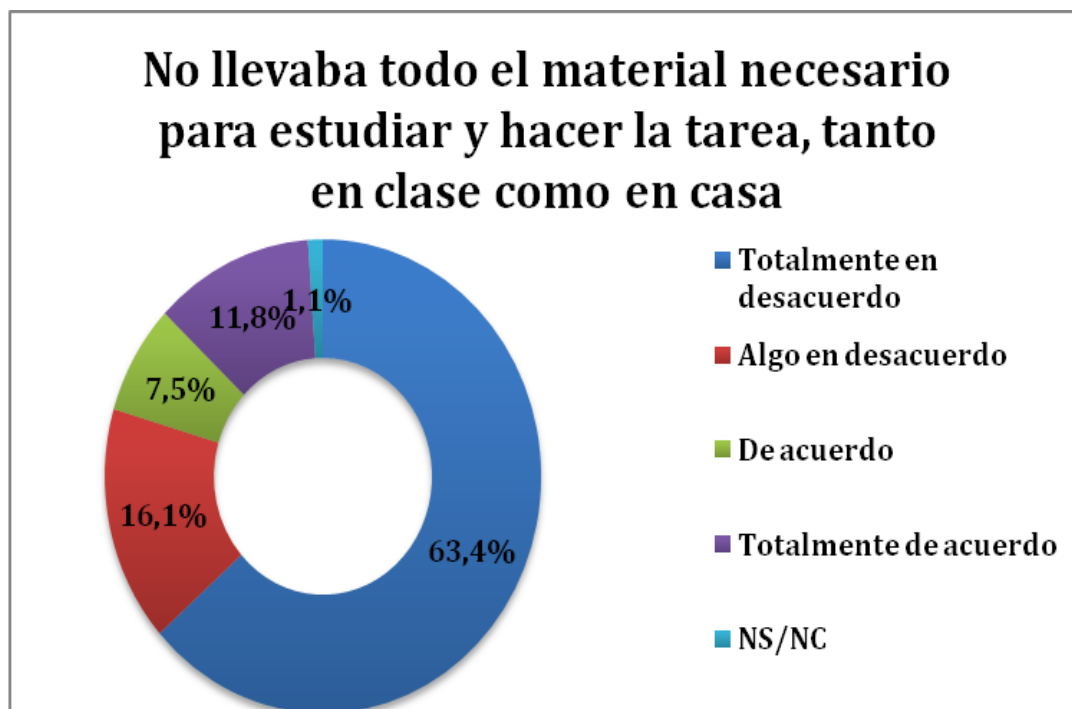


Figura 83. Falta del material necesario para el estudio tanto en el entorno escolar como familiar

Respecto al comportamiento en clase y en el centro educativo, se da la circunstancia de que un porcentaje muy significativo afirma que no era expulsado/a con frecuencia del centro, 74,2%; frente al 9,7% que admite estar totalmente de acuerdo en que era expulsado, y un 4,3 que afirma estar de acuerdo.

**Tabla 67**

*Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	69	74,2	74,2	74,2
<b>Algo en desacuerdo</b>	9	9,7	9,7	83,9
<b>De acuerdo</b>	4	4,3	4,3	88,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	9,7	9,7	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Como se observa es un porcentaje poco significativo el que está de acuerdo con esta afirmación del ítem.

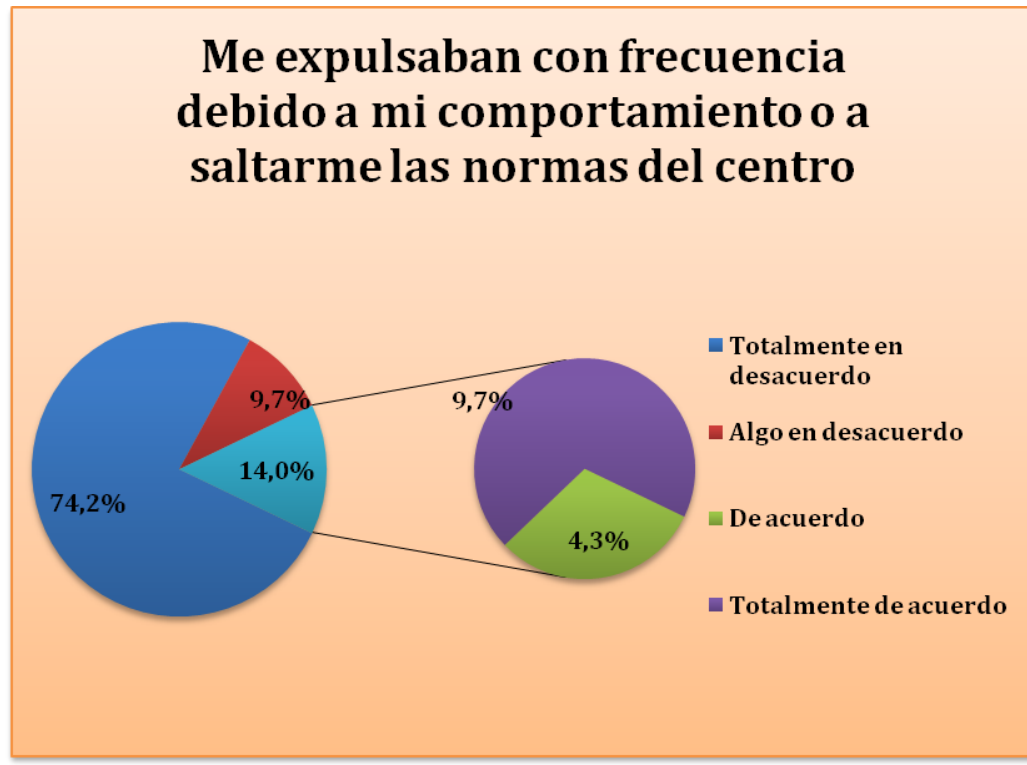


Figura 84. Expulsión por no regirse por las normas del centro

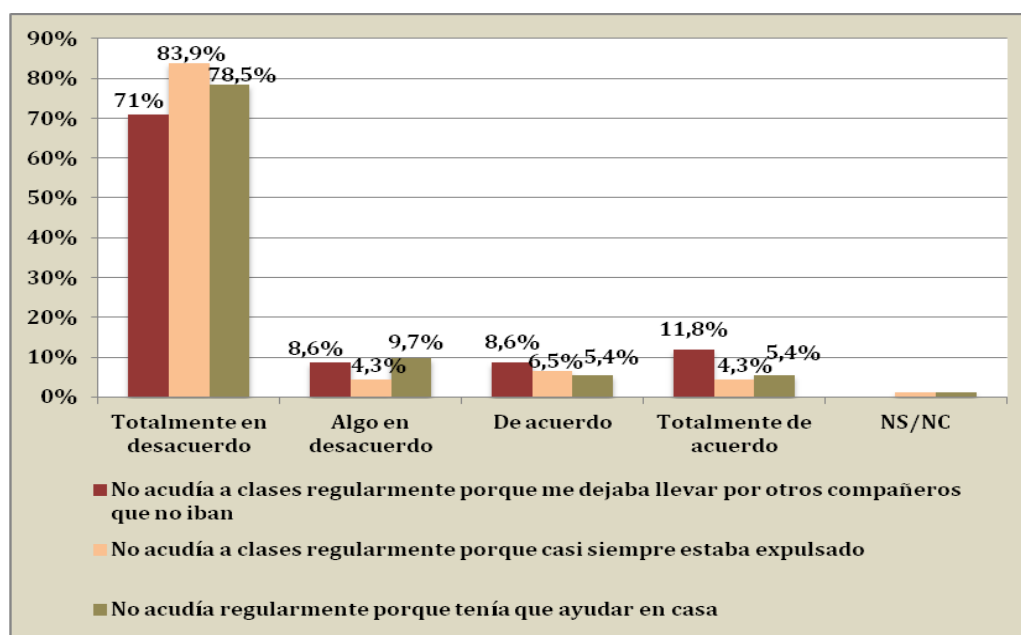
### Absentismo

Para poder comprobar la incidencia del absentismo en el fracaso escolar se plantearon 3 ítems del cuestionario. Una muestra muy significativa de los participantes afirma estar totalmente en desacuerdo con que no acudía a clase porque se dejaba llevar por los compañeros, o porque casi siempre estaba expulsado o porque tenía que ayudar en casa, siendo los porcentajes de 71%, 83,9% y 78,5%, respectivamente.

**Tabla 68***Causas justificativas de faltas a clase*

	<i>No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban</i>		<i>No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado</i>		<i>No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa</i>	
	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	66	71,0	78	83,9	73	78,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	8	8,6	4	4,3	9	9,7
<b>De acuerdo</b>	8	8,6	4	4,3	5	5,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	11,8	6	6,5	5	5,4
<b>NS/NC</b>	0	0,0	1	1,1	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0

En la gráfica se puede apreciar más aún la diferencia entre las respuestas dadas por los participantes.

*Figura 85. Causas de no asistencia al centro*

### Abandono de estudios

Respecto a la incidencia que pudiera haber entre la necesidad de ponerse a trabajar y el abandono escolar temprano, un 55,9% de la muestra opina estar totalmente en desacuerdo. Solo el 10,8% se muestra de acuerdo y el 21,5% totalmmete de acuerdo. Es muy

significativo el porcentaje de alumnos que tuvieron que abandonar los estudios para ponerse a trabajar.

**Tabla 69**

*Me tuve que poner a trabajar y dejar el instituto porque en casa se necesitaba el dinero*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	52	55,9	55,9	55,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	10	10,8	10,8	66,7
<b>De acuerdo</b>	10	10,8	10,8	77,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	20	21,5	21,5	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

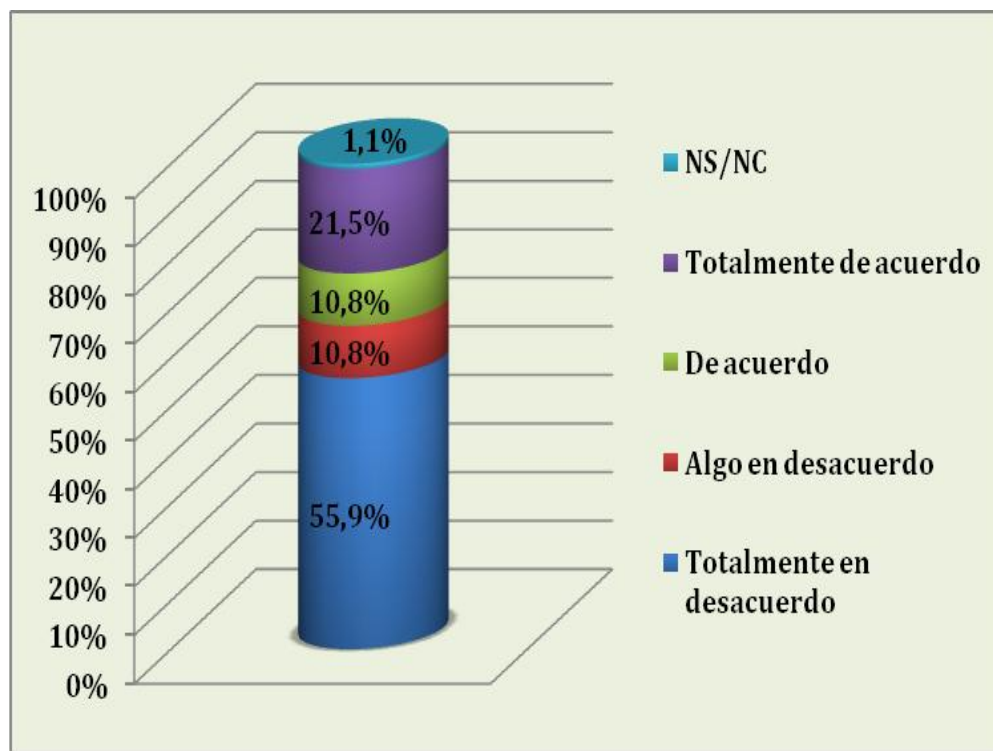


Figura 86. Abandono escolar por necesidades económicas

Condiciones ambientales propicias para el estudio:

Las condiciones propicias para el estudio se midieron a través del siguiente ítem. El 61,3% de la muestra expone que las condiciones ambientales de su casa eran las apropiadas para que pudiera estudiar. Solo el 10,8% de los participantes afirma estar totalmente de acuerdo en

que en su casa había mucho jaleo y ruido para poder estudiar y el 9,7 se muestra de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 70**

*En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	57	61,3	61,3	61,3
<b>Algo en desacuerdo</b>	13	14,0	14,0	75,3
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	9,7	84,9
<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	10,8	10,8	95,7
<b>NS/NC</b>	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

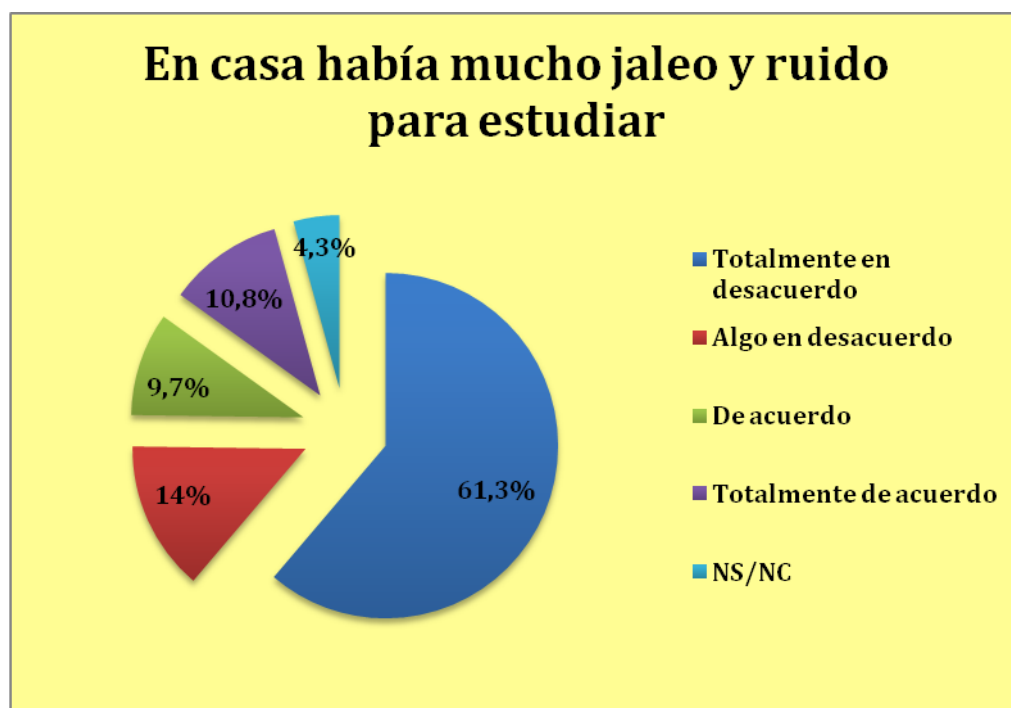


Figura 87. Clima poco adecuado para el estudio en el hogar

#### 1.4. Resultados Descriptivos D: Factores Familiares

**Tabla 71**

*Resumen estadísticos descriptivos dimensión D: factores familiares*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	93	0	1,91	,121	1	1,167
Mis padres eran muy estrictos conmigo	93	0	2,32	,127	1	1,226
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	93	0	1,59	,114	1	1,096
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	93	0	1,30	,085	1	,818
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	93	0	1,70	,119	1	1,150
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	93	0	1,53	,107	1	1,028
La economía familiar era buena	93	0	2,19	,122	1	1,173
Somos muchos hermanos	93	0	2,71	,135	4	1,299
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	93	0	1,70	,114	1	1,101
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	93	0	2,15	,133	1	1,285
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	93	0	2,98	,129	4	1,242
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	93	0	2,76	,134	4	1,289



## Estilo educativo de los padres

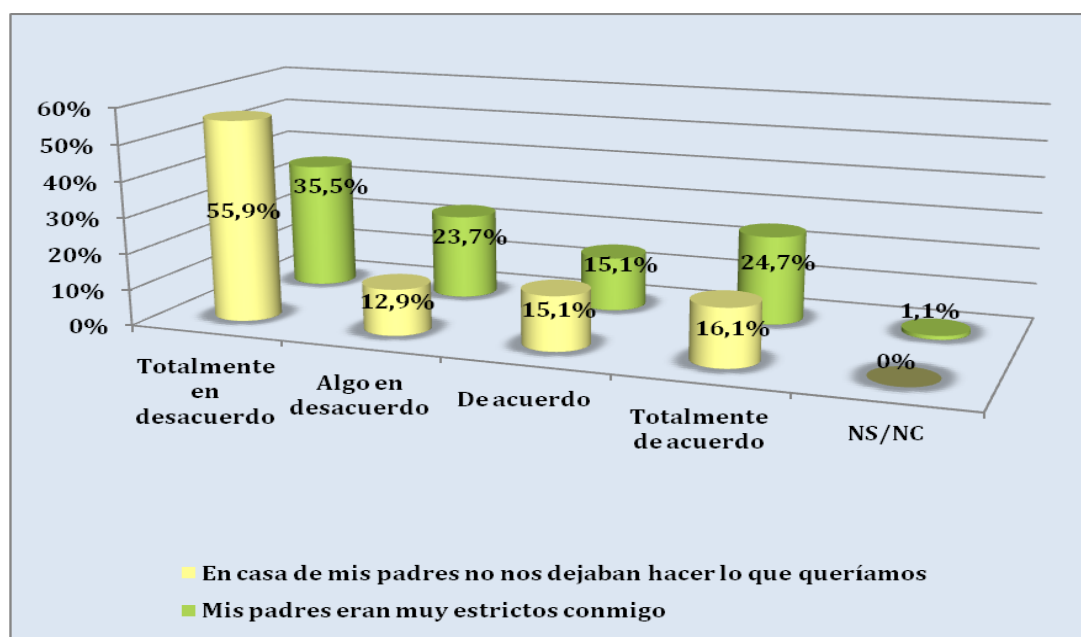
El estilo educativo de los padres influye en el comportamiento y la responsabilidad que son capaces de asumir los hijos.

El 55,9% de la muestra no está en de acuerdo con la afirmación de que les dejaran hacer lo que quisieran, frente al 16,1% que afirman estar totalmente de acuerdo. Por otro lado, el 35,5% opina no estar totalmente de acuerdo con que sus padres fueran muy estrictos, algo en desacuerdo se muestran el 23,7%. Solo el 24,7% opina estar totalmente de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 72**

*Modelo educacional de los padres*

	<i>En casa de mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos</i>		<i>Mis padres eran muy estrictos conmigo</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	52	55,9	33	35,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	22	23,7
<b>De acuerdo</b>	14	15,1	14	15,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	15	16,1	23	24,7
<b>NS/NC</b>	0	0,0	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0



*Figura 88. Modelo educacional familiar*

### Atribuciones de los padres

Respecto a las atribuciones que hacían sus padres respecto a sus fracasos escolares, el 71% se muestra totalmente en desacuerdo con que sus padres atribuyeran sus fracasos a que no tenían capacidad para estudiar. El 14% se muestra algo en desacuerdo. Solo se muestra de acuerdo una minoría de los encuestados, 2,2% están de acuerdo y 10,8 se muestran completamente de acuerdo.

**Tabla 73**

*Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	66	71,0	71,0	71,0
<b>Algo en desacuerdo</b>	13	14,0	14,0	84,9
<b>De acuerdo</b>	2	2,2	2,2	87,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	10,8	10,8	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

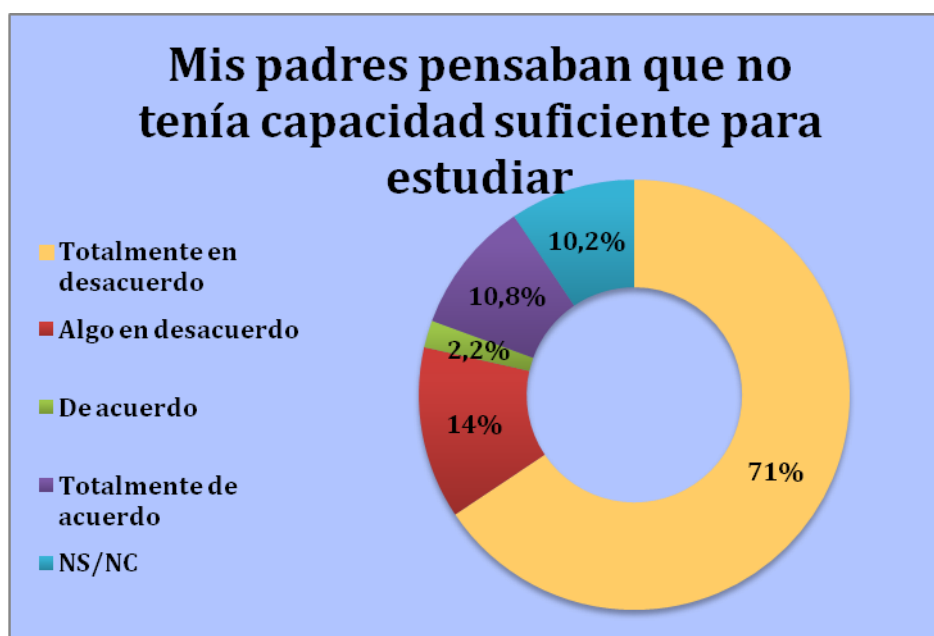


Figura 89. Percepción familiar sobre la capacidad del hijo/a para los estudios

El 84,9% de los participantes en el estudio se muestran totalmente en desacuerdo con que sus padres atribuyeran sus suspensos a que el profesorado les tenía manía; frente al 4,3% que

se muestra totalmente de acuerdo. Los valores intermedios se pueden apreciar en la tabla y más claramente en la gráfica.

**Tabla 74**

*Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	79	84,9	84,9	84,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	6	6,5	6,5	91,4
<b>De acuerdo</b>	3	3,2	3,2	94,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	4,3	4,3	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

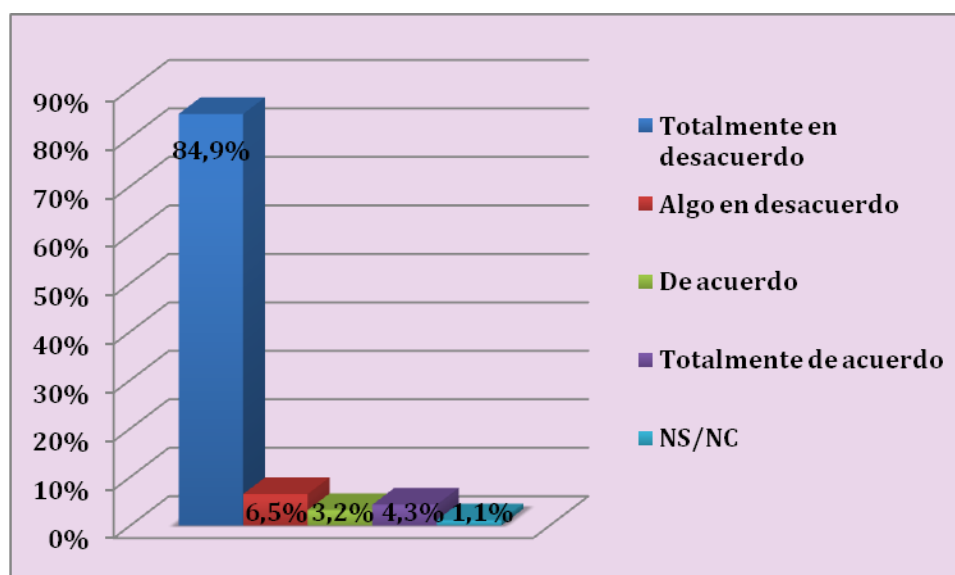


Figura 90. Percepción de los padres sobre el profesorado

#### Expectativas sobre la continuación de estudios.

Los participantes en el estudio resaltan que sus padres estaban totalmente de acuerdo en que continuases estudios, el 68,8%; frente al 12,9% y el 9,7% que opinan que sus padres preferían que aprendieran un oficio.

**Tabla 75***Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	64	68,8	68,8	68,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	7	7,5	7,5	76,3
<b>De acuerdo</b>	9	9,7	9,7	86,0
<b>Totalmente de acuerdo</b>	12	12,9	12,9	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

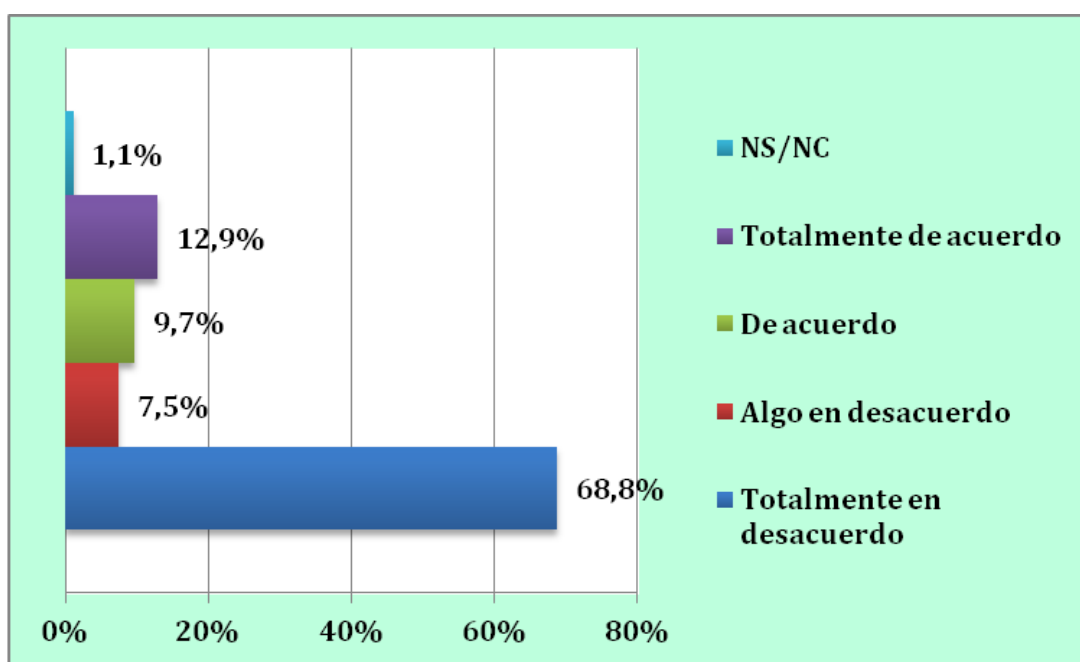


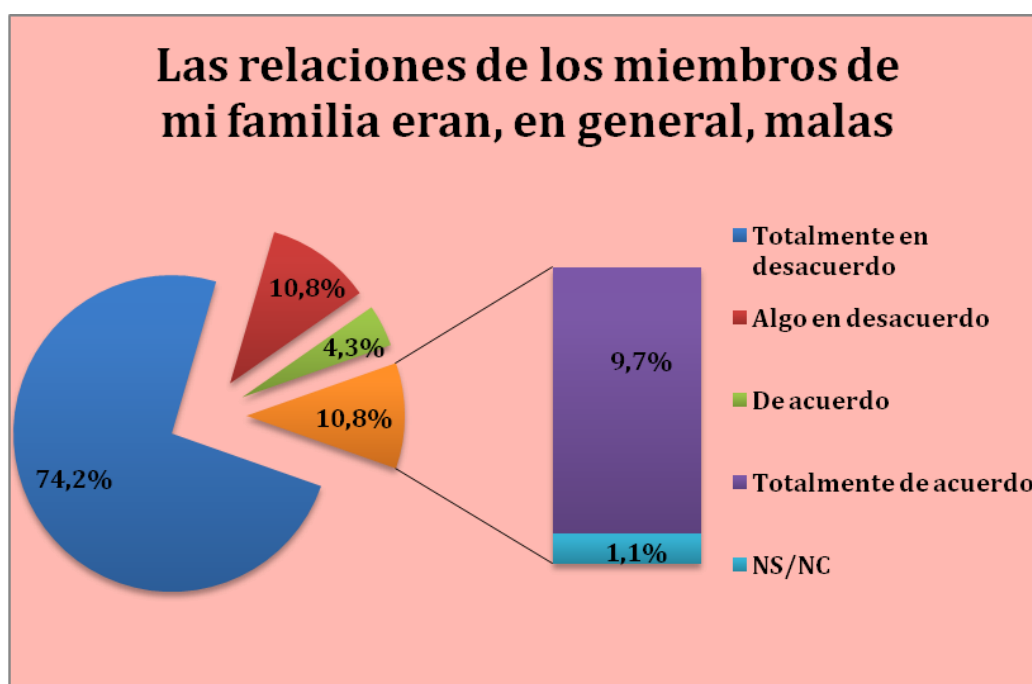
Figura 91. Percepción de los padres sobre la formación profesional y/u oficios más positiva que sobre la continuación de estudios

### Ambiente familiar en el hogar

El ambiente familiar influye notablemente en la estabilidad emocional necesaria para afrontar los estudios. Una parte significativa de la muestra destaca estar totalmente en desacuerdo con que en su casa las relaciones familiares fueran malas, un 74,2%; frente al 9,7 que afirma estar totalmente de acuerdo.

**Tabla 76***Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas*

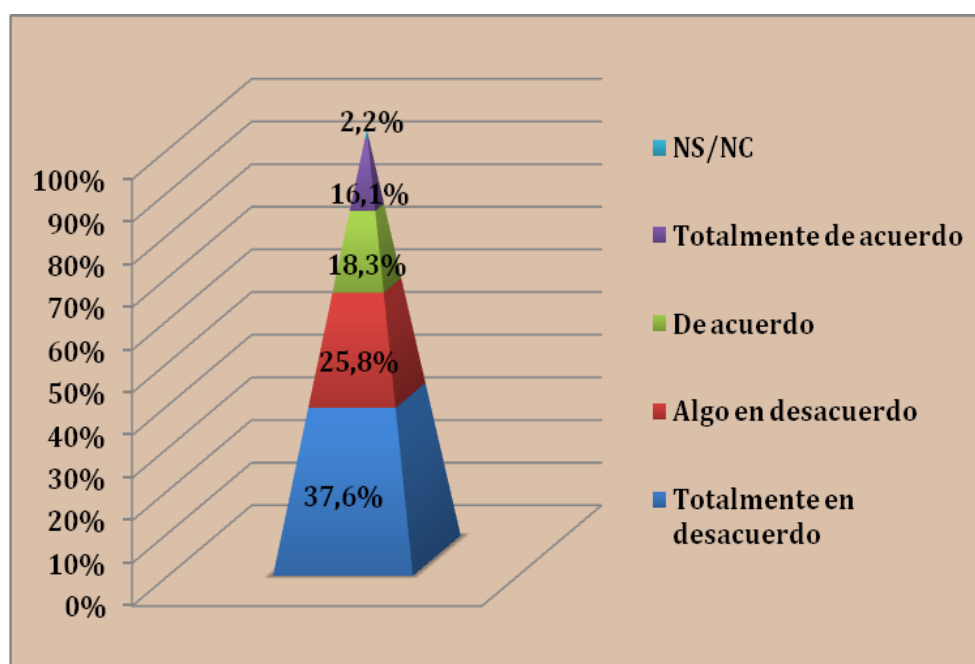
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	69	74,2	74,2	74,2
<b>Algo en desacuerdo</b>	10	10,8	10,8	84,9
<b>De acuerdo</b>	4	4,3	4,3	89,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	9,7	9,7	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	100,0	100,0	

*Figura 92. Tipo de relación familiar*Nivel económico del núcleo familiar

El 37,6% de los participantes destaca estar totalmente en desacuerdo con que la economía familiar fuera buena. El 25,8% se muestran algo en desacuerdo. Solo se muestran totalmente de acuerdo el 16,1 de los encuestados.

**Tabla 77***La economía familiar era buena*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	35	37,6	37,6	37,6
Algo en desacuerdo	24	25,8	25,8	63,4
De acuerdo	17	18,3	18,3	81,7
Totalmente de acuerdo	15	16,1	16,1	97,8
NS/NC	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

*Figura 93. Buena situación económica familiar*

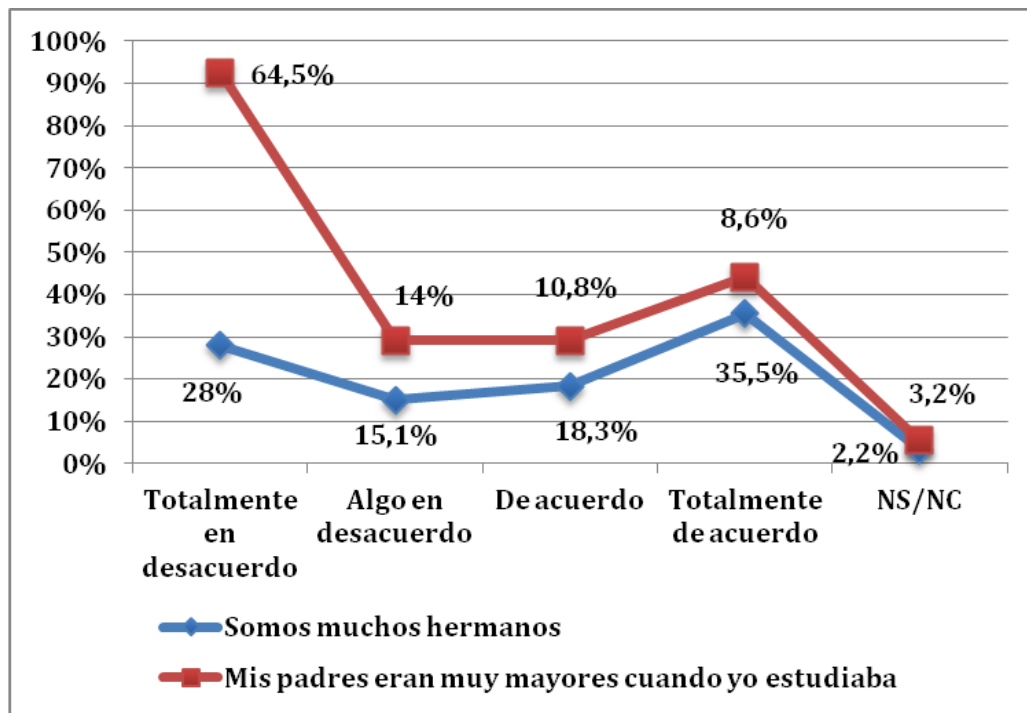
### Características del núcleo familiar

El 35,5 % de los encuestados afirma que en su familia eran muchos hermanos, frente al 28% que se muestra totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Preguntados por la edad de sus padres, una parte muy significativa responde estar totalmente en desacuerdo con que sus padre fueran muy mayores cuando ellos estudiaban, un 64,5%

**Tabla 78***Características del núcleo familiar*

	<i>Somos muchos hermanos</i>		<i>Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	26	28,0	60	64,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	14	15,1	13	14,0
<b>De acuerdo</b>	17	18,3	10	10,8
<b>Totalmente de acuerdo</b>	33	35,5	8	8,6
<b>NS/NC</b>	3	3,2	2	2,2
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

La gráfica correspondiente a la tabla anterior nos permite observar de forma más detallada los porcentajes obtenidos de los dos ítems.

*Figura 94. Número de hermanos y edad de los padres*

### Implicación familiar en los estudios

Preguntados por la ayuda que recibían en casa, el 48,4% de la muestra está totalmente en desacuerdo en que se les ayudara en los estudios, un 12,9 se muestra algo en desacuerdo. Por

otro lado, el 16,1% declara estar de acuerdo con que le ayudaban en casa y el 20,4% está totalmente de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 79**

*Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	45	48,4	48,4	48,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	12,9	61,3
<b>De acuerdo</b>	15	16,1	16,1	77,4
<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	20,4	20,4	97,8
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Como se aprecia en la gráfica, el porcentaje de participantes que opina que en casa no se le ayudaba en los estudios es superior a los que defienden lo contrario.

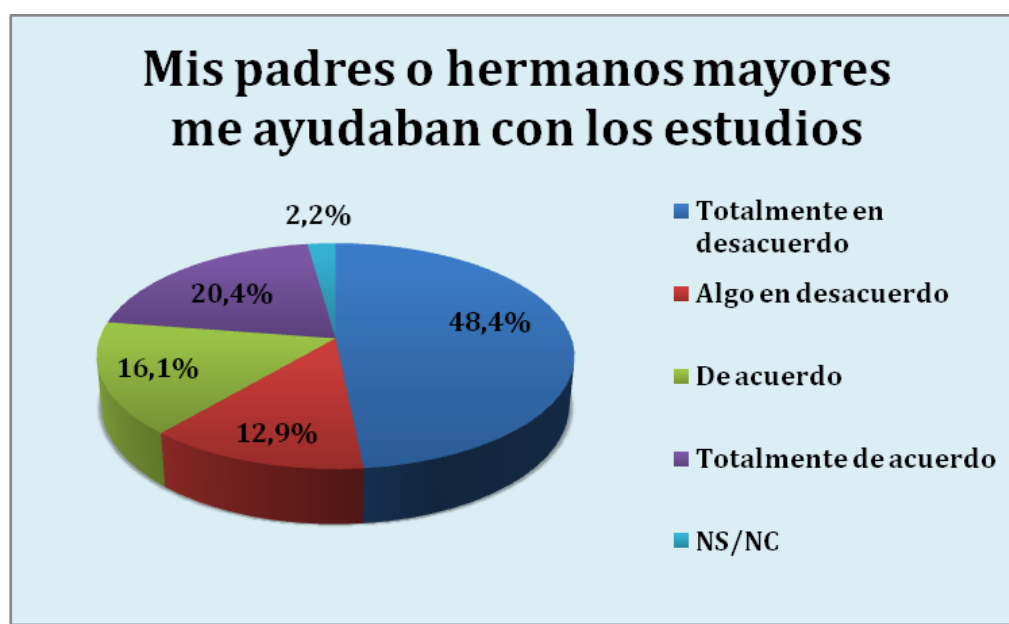


Figura 95. Ayuda de familiares a la hora de estudiar.

El 20,4 de la muestra están totalmente en desacuerdo con que sus padres acudían al colegio cuando se les citaba y el 11,8 se muestra algo en desacuerdo. Frente a estas contestaciones



tenemos los que están totalmente de acuerdo, un 41,9% y los que se muestran de acuerdo, un 21,5%

**Tabla 80**

*Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	19	20,4	20,4	20,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	11	11,8	11,8	32,3
<b>De acuerdo</b>	20	21,5	21,5	53,8
<b>Totalmente de acuerdo</b>	39	41,9	41,9	95,7
<b>NS/NC</b>	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

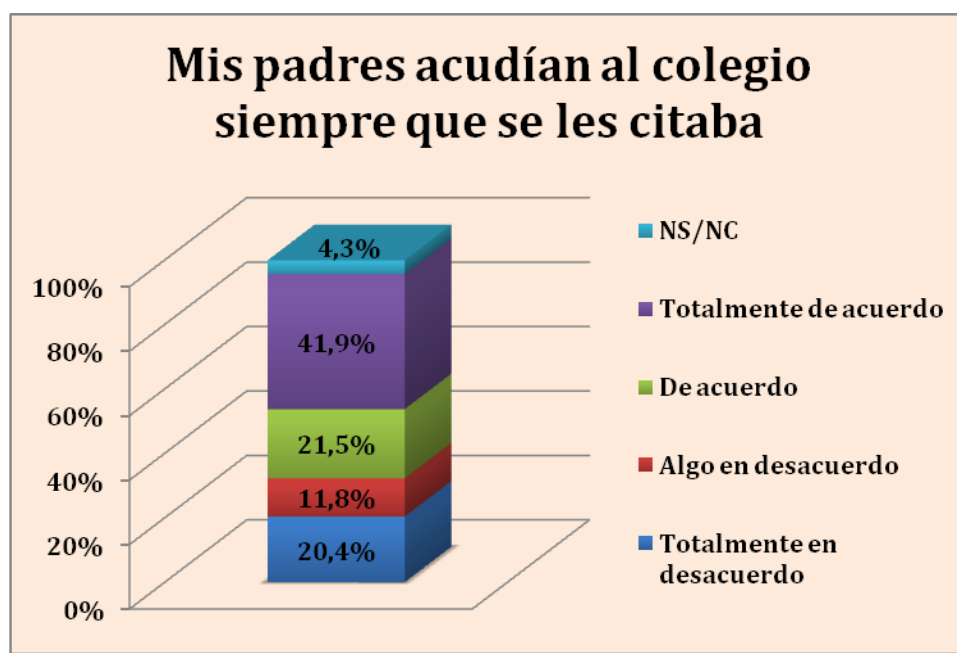


Figura 96. Asistencia de los padres a las citaciones del centro

### Consecuencias del bajo rendimiento escolar de sus hijos

El 25,8% de la muestra declara estar totalmente en desacuerdo con que recibieran castigos cuando obtenían malas notas; el 16,1% se muestra algo en desacuerdo. El 37,6% de muestra totalment de acuerdo y el 17,2% opina estar de acuerdo.

**Tabla 81***Cuando suspendía mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	24	25,8	25,8	25,8
<b>Algo en desacuerdo</b>	15	16,1	16,1	41,9
<b>De acuerdo</b>	16	17,2	17,2	59,1
<b>Totalmente de acuerdo</b>	35	37,6	37,6	96,8
<b>NS/NC</b>	3	3,2	3,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

En la gráfica se puede observar que



Figura 97. Actitud de los padres ante los suspensos

### 1.5. Resultados descriptivos dimensión E: factores socio-culturales y económicos.

Se muestran a continuación los resultados descriptivos de los factores socio-culturales y económicos.

**Tabla 82**

*Resumen estadísticos descriptivos dimensión E: factores socio-culturales y económicos*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
<b>Vivíamos en una zona muy pobre</b>	93	0	2,14	,131	1	1,265
<b>Vivíamos en un barrio con delincuencia</b>	93	0	1,98	,129	1	1,242
<b>En mi barrio se vendía y consumía droga</b>	93	0	1,96	,124	1	1,197
<b>Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio</b>	93	0	2,16	,135	1	1,305
<b>Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad</b>	93	0	2,06	,128	1	1,232
<b>La mayoría de mis vecinos no tenían estudios</b>	93	0	2,44	,134	1	1,289
<b>La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo</b>	93	0	2,13	,117	1	1,125
<b>Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios</b>	93	0	2,03	,135	1	1,306
<b>Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales</b>	93	0	1,40	,088	1	,849

En la siguiente tabla se han agrupado algunos de los ítems relacionados con los factores antes mencionados. Como se puede distinguir, el 20,4% de la muestra se encuentra totalmente de acuerdo y el 12,9% se encuentra de acuerdo en que vivían en una zona muy pobre. El 17,2 de la muestra y el 10,8 se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo,

respectivamente, en que vivían en un barrio con delincuencia. Del mismo modo, el 16,5 y el 14% de los participantes se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con que en su barrio se vendía y consumía droga. El 19,4 y 16,1 están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que había frecuentes peleas en el barrio. El 18,3% se muestra totalmente de acuerdo y el 17,2% de acuerdo en que su barrio estaba poco integrado en la ciudad.

**Tabla 83**

*Características socioeconómicas del barrio*

	<i>Vivíamos en una zona muy pobre</i>		<i>Vivíamos en un barrio con delincuencia</i>		<i>En mi barrio se vendía y consumía droga</i>		<i>Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio</i>		<i>Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad</i>	
	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	43	46,2	50	53,8	50	53,8	45	48,4	47	50,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	15	16,1	14	15,1	12	12,9	12	12,9
<b>De acuerdo</b>	12	12,9	10	10,8	13	14,0	15	16,1	16	17,2
<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	20,4	16	17,2	15	16,1	18	19,4	17	18,3
<b>NS/NC</b>	2	2,2	2	2,2	2	2,2	3	3,2	1	1,1
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0	93	100,0	93	100,0	93	100,0

A pesar de los datos antes expuestos, cabe destacar que el porcentaje de participantes que se muestran totalmente en desacuerdo, o algo en desacuerdo acerca de los cinco ítems que configuran esta parte de los resultados es superior al porcentaje de aquellos que están totalmente de acuerdo, o de acuerdo. Esto se puede observar con una mayor claridad en la gráfica correspondiente.

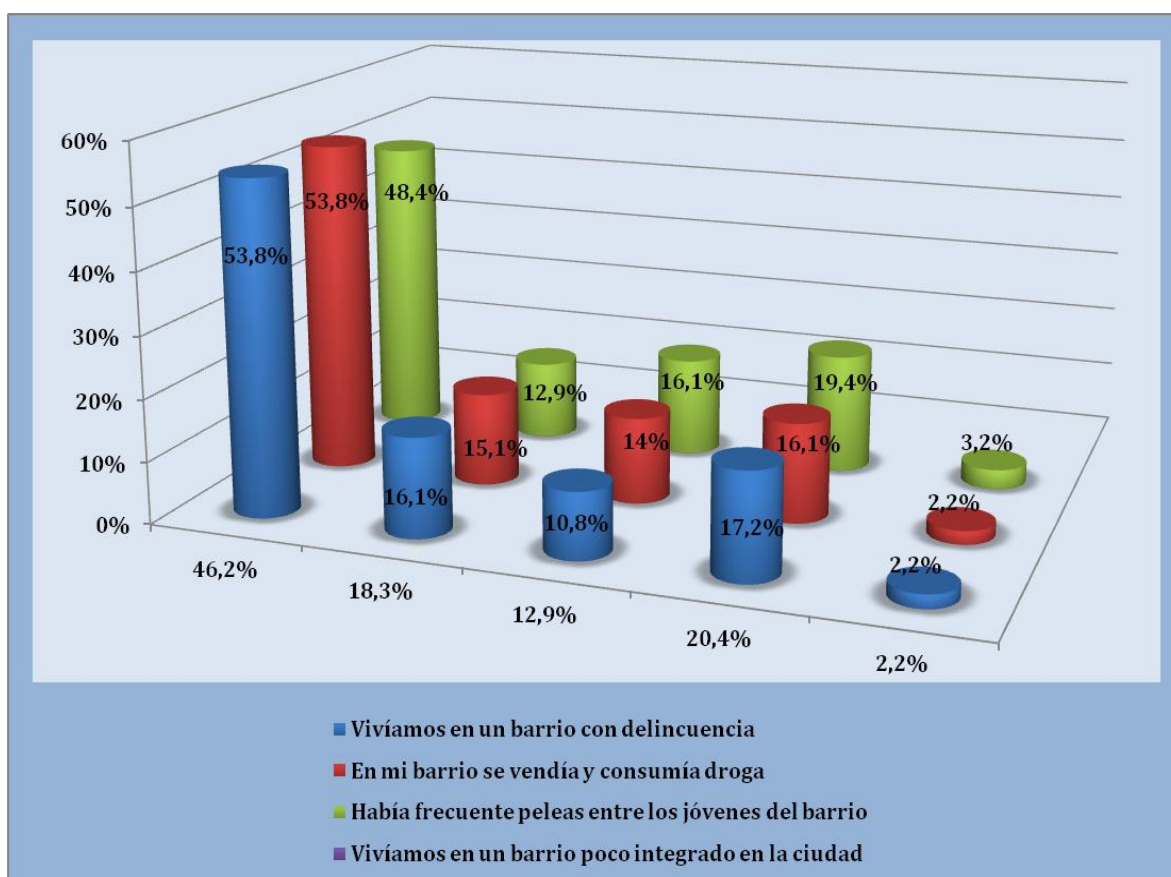


Figura 98. Entorno socio-económico del lugar de residencia

**Tabla 84**

*Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	47	50,5	50,5	50,5
<b>Algo en desacuerdo</b>	12	12,9	12,9	63,4
<b>De acuerdo</b>	16	17,2	17,2	80,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	17	18,3	18,3	98,9
<b>NS/NC</b>	1	1,1	1,1	100,0
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	

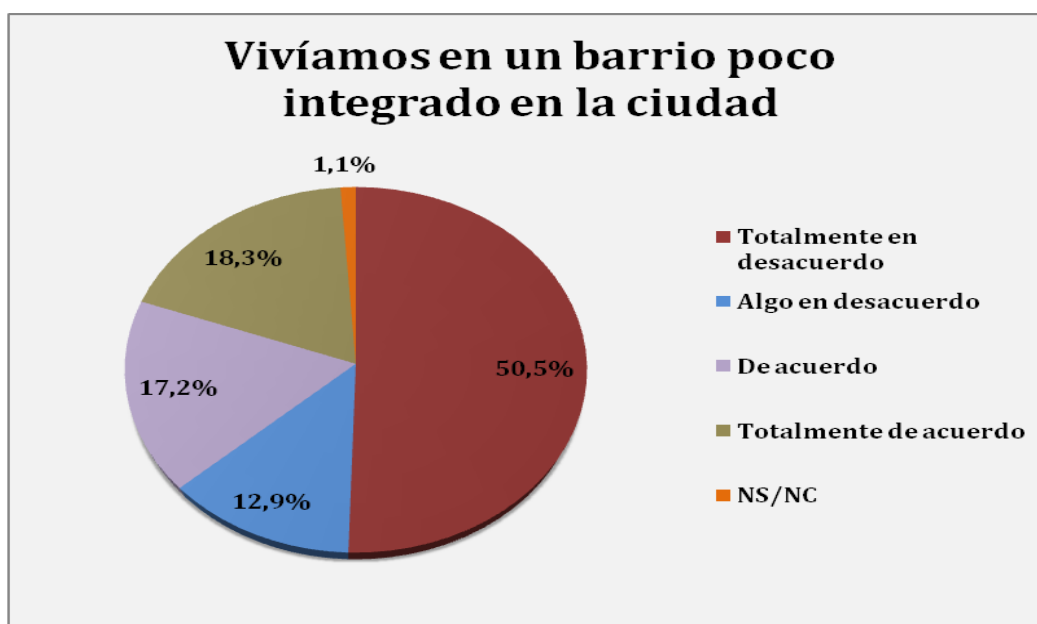


Figura 99. Integración del barrio en la ciudad

Respecto a la situación académica y profesional de las personas que vivían en el barrio, el 34,4% de la muestra se encuentra totalmente en desacuerdo con la afirmación de que la mayoría de sus vecinos no tenían estudios y el 41,9 en que la mayoría de sus vecinos no tenían trabajo. En el polo opuesto se encuentran los que opinan que están totalmente de acuerdo o de acuerdo con la primera afirmación, un 22,6% y un 20,4%, respectivamente y un 15,1% y un 24,7 respectivo a la segunda afirmación.

**Tabla 85**

*Características del vecindario*

	<i>La mayoría de mis vecinos no tenían estudios</i>		<i>La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	32	34,4	39	41,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	17	18,3	17	18,3
<b>De acuerdo</b>	19	20,4	23	24,7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	21	22,6	14	15,1
<b>NS/NC</b>	4	4,3	0	0,0
<b>Total</b>	93	100,0	93	100,0

Como se puede observar de forma más visual, hay mayoría de los encuestados que se muestran totalmente en desacuerdo o algo en desacuerdo con los dos ítems.

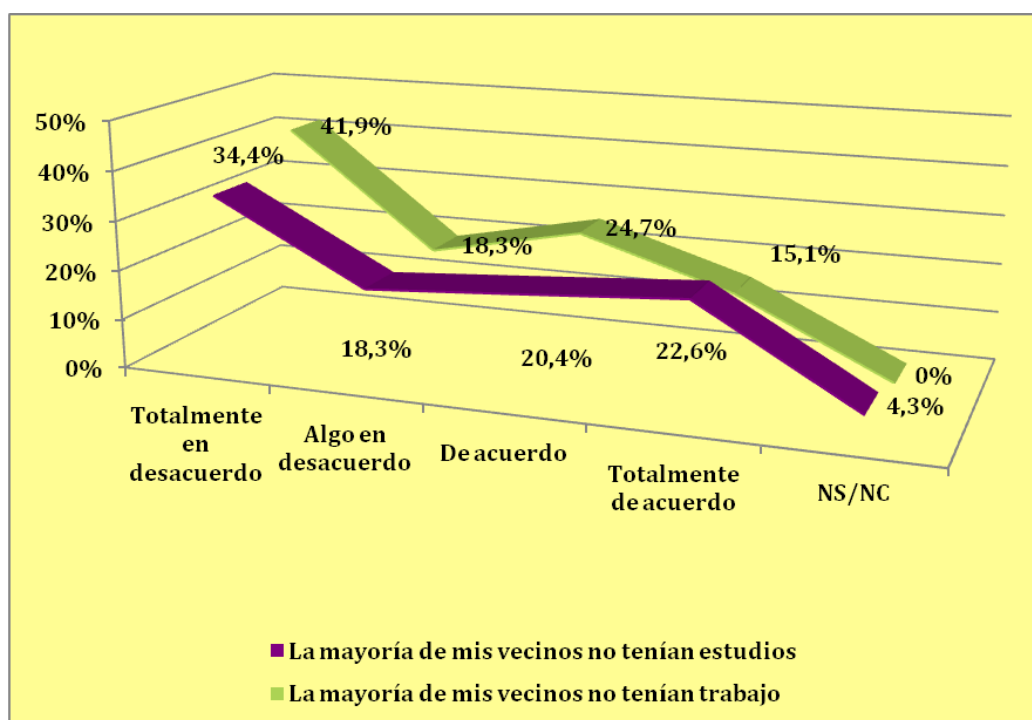


Figura 100. Situación académica-laboral de vecindario.

Respecto al este siguiente ítem, hay que destacar que una gran mayoría opina estar totalmente en desacuerdo o algo en desacuerdo en que tenían que desplazarse un largo camino para ir al colegio; siendo los porcentajes de 55,9% y 8,6%, respectivamente.

**Tabla 86**

*Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	52	55,9	55,9	55,9
<b>Algo en desacuerdo</b>	8	8,6	8,6	64,5
<b>De acuerdo</b>	14	15,1	15,1	79,6
<b>Totalmente de acuerdo</b>	16	17,2	17,2	96,8
<b>NS/NC</b>	3	3,2	3,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

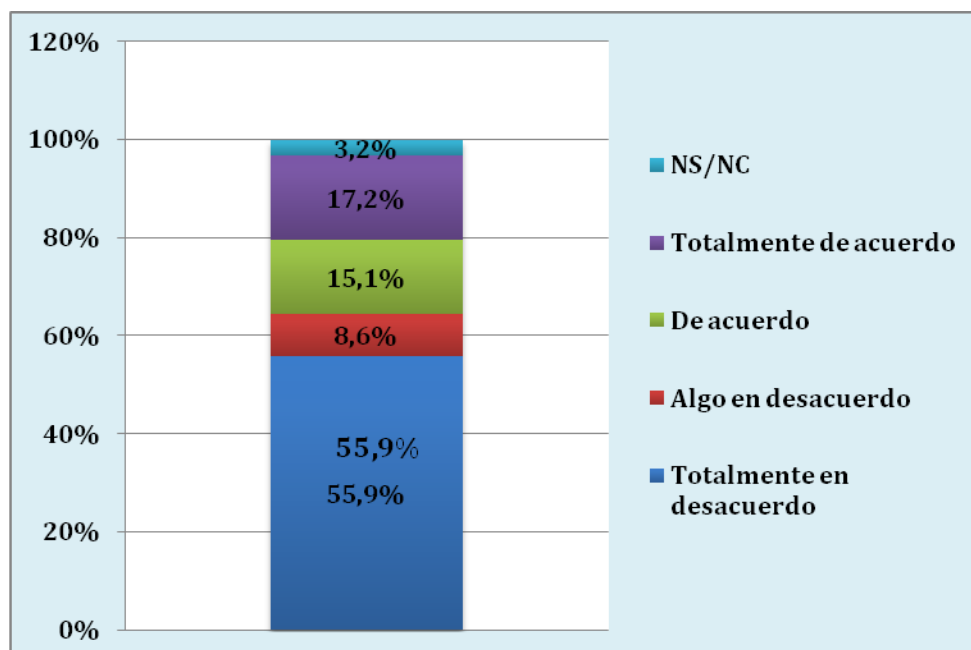


Figura 101. Desplazamiento de mayor distancia al centro por carencias escolares en la zona.

Solo un porcentaje mínimo admite estar *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* en que tenían que recurrir a los Servicios Sociales para recibir ayuda. Los porcentajes son de 6,5% y 4,3% ,respectivamente.

**Tabla 87**

*Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	72	77,4	77,4	77,4
<b>Algo en desacuerdo</b>	11	11,8	11,8	89,2
<b>De acuerdo</b>	4	4,3	4,3	93,5
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	6,5	6,5	100,0
Total	93	100,0	100,0	

Como se ha comentado, la gráfica nos da una visión más clara de los porcentajes obtenidos en este ítem del cuestionario.





Figura 102. Ayudas sociales para cubrir necesidades alimenticias

## 2. Análisis descriptivo bidimensional o inferencial.

En este apartado nos centramos en el análisis estadístico descriptivo bidimensional, con el objetivo principal de observar si concurren relaciones de dependencia entre las diferentes variables personales y académicas con el resto del instrumento cuantitativo.

Para ello se utilizarán una serie de estadísticos como la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para aquellas de naturaleza ordinal y policotómica. En concreto, se pretenden buscar relaciones de dependencia con la variables *género*, *nivel máximo de estudios alcanzado*, *discapacidad y/o enfermedad*, *nivel de estudios de los padres* y *edad* y los factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos.

En el caso de la prueba de U Mann-Whitney, se utilizará para la comprobación de dos muestras donde la variable independiente es dicotómica y la escala de medida de la variable dependiente es de naturaleza ordinal. Las observaciones de ambos grupos se combinarán y adecuarán con el rango promedio en el caso de pares (Mann y Whitney, 1947).

En cuanto a la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, siendo una extensión de la prueba de U Mann-Whitney, es el equivalente a la prueba paramétrica del análisis de varianza de una vía. Nos permite conocer si hay diferencias en las distribuciones de la variable. Las premisas que asumimos para su uso son que la variable dependiente es ordinal con más de dos niveles y la dependiente de carácter cuantitativo, no hay mediciones repetidas ni categorías de respuestas múltiples (Kruskal, 1941; Kruskal, 1952; Kruskal, 1958).

### **2.1. Relación con el género.**

En este apartado nos centramos en el análisis estadístico descriptivo bidimensional, con el objetivo principal de observar si concurren relaciones de dependencia entre las diferentes variables personales y académicas con el resto del instrumento cuantitativo.

Para ello se utilizarán una serie de estadísticos como la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas. En concreto, se pretenden buscar relaciones de dependencia con la variables *género, nivel máximo de estudios alcanzado, discapacidad y/o enfermedad, nivel de estudios de los padres y edad* y los factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos.

Destacamos que no se han dado relaciones de asociación entre la variable género y las variables de la dimensión de datos profesionales y personales. Queda claro en la siguiente tabla donde aparecen los estadísticos de contraste.

**Tabla 88***Estadísticos de contraste variables personales y profesionales\* Género<sup>a</sup>*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Edad	851,000	1592,000	-1,553	,120
Nivel máximo de estudios alcanzado	952,000	1693,000	-,739	,460
Centro educativo donde realizó los estudios	803,500	1544,500	-1,953	,056
Discapacidad	994,000	2534,000	-,685	,493
Enfermedad	1023,500	1764,500	-,257	,797
La enfermedad provocó que faltase a clase	1024,000	2564,000	-,264	,792
Estudios del padre	943,500	1684,500	-,884	,377
Estudios de la madre	934,000	1675,000	-,983	,326

a. Variable de agrupación: Género

**2.1.1. Relación género^factores intrapersonales.**

En este sub-apartado se analiza si existen relaciones de asociación o dependencia entre la variable género y la dimensión acorde a los factores intrapersonales del cuestionario. Al ser género una variable de naturaleza dicotómica (dos grupos independientes: hombre o mujer) se realizará el análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney, estadístico de contraste en el que a partir del valor resultante de la significatividad asintótica se determinará la existencia o no de esa dependencia entre la modalidad de agrupación género y el resto de ítems de la dimensión, los cuales mantienen una graduación de 1 a 4 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y NS/NC), según una escala tipo Lickert.

Partimos de la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que las variables son independientes, es decir, no existe ninguna relación entre ellas, para rechazar la  $H_0$  el valor numérico arrojado por la significación (alfa) debe ser  $p \leq 0,05$ , nivel de confianza al 95%.

En la siguiente tabla de rangos se muestra el promedio y suma de las variables pertenecientes a la dimensión de los factores intrapersonales con la variable de agrupación género:

**Tabla 89***Rangos variables personas y profesionales\* Género*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	Hombre	38	47,79	1816,00
	Mujer	55	46,45	2555,00
	Total	93		
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	Hombre	38	46,58	1770,00
	Mujer	55	47,29	2601,00
	Total	93		
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	Hombre	38	49,05	1864,00
	Mujer	55	45,58	2507,00
	Total	93		
Tardé bastante en aprender a leer	Hombre	38	48,41	1839,50
	Mujer	55	46,03	2531,50
	Total	93		
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	Hombre	38	50,72	1927,50
	Mujer	55	44,43	2443,50
	Total	93		
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	Hombre	38	55,53	2110,00
	Mujer	55	41,11	2261,00
	Total	93		
Era muy difícil entender mi escritura	Hombre	38	52,84	2008,00
	Mujer	55	42,96	2363,00
	Total	93		
Tardaba mucho en aprenderme los temas	Hombre	38	49,54	1882,50
	Mujer	55	45,25	2488,50
	Total	93		
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	Hombre	38	47,46	1803,50
	Mujer	55	46,68	2567,50
	Total	93		
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	Hombre	38	44,96	1708,50
	Mujer	55	48,41	2662,50
	Total	93		
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	Hombre	38	46,12	1752,50
	Mujer	55	47,61	2618,50
	Total	93		

Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	Hombre	38	46,36	1761,50
	Mujer	55	47,45	2609,50
	Total	93		
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	Hombre	38	44,84	1704,00
	Mujer	55	48,49	2667,00
	Total	93		
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	Hombre	38	46,96	1784,50
	Mujer	55	47,03	2586,50
	Total	93		
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	Hombre	38	49,22	1870,50
	Mujer	55	45,46	2500,50
	Total	93		
Faltaba el respeto al profesorado	Hombre	38	52,12	1980,50
	Mujer	55	43,46	2390,50
	Total	93		
No atendía a las explicaciones del profesorado	Hombre	38	54,17	2058,50
	Mujer	55	42,05	2312,50
	Total	93		
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	Hombre	38	52,97	2013,00
	Mujer	55	42,87	2358,00
	Total	93		
Me diagnosticaron hiperactividad	Hombre	38	51,72	1965,50
	Mujer	55	43,74	2405,50
	Total	93		
Me diagnosticaron problemas de atención	Hombre	38	53,80	2044,50
	Mujer	55	42,30	2326,50
	Total	93		
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	Hombre	38	53,30	2025,50
	Mujer	55	42,65	2345,50
	Total	93		
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	Hombre	38	48,83	1855,50
	Mujer	55	45,74	2515,50
	Total	93		
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	Hombre	38	47,79	1816,00
	Mujer	55	46,45	2555,00
	Total	93		
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	Hombre	38	47,24	1795,00

	Mujer	55	46,84	2576,00
	Total	93		
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	Hombre	38	44,29	1683,00
	Mujer	55	48,87	2688,00
	Total	93		
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	Hombre	38	49,59	1884,50
	Mujer	55	45,21	2486,50
	Total	93		
No me gustaba nada estudiar	Hombre	38	52,89	2010,00
	Mujer	55	42,93	2361,00
	Total	93		
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	Hombre	38	47,24	1795,00
	Mujer	55	46,84	2576,00
	Total	93		
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	Hombre	38	44,63	1696,00
	Mujer	55	48,64	2675,00
	Total	93		
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	Hombre	38	48,03	1825,00
	Mujer	55	46,29	2546,00
	Total	93		
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	Hombre	38	51,58	1960,00
	Mujer	55	43,84	2411,00
	Total	93		
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	Hombre	38	48,74	1852,00
	Mujer	55	45,80	2519,00
	Total	93		
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	Hombre	38	48,53	1844,00
	Mujer	55	45,95	2527,00
	Total	93		
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	Hombre	38	49,20	1869,50
	Mujer	55	45,48	2501,50
	Total	93		
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	Hombre	38	49,93	1897,50
	Mujer	55	44,97	2473,50
	Total	93		
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	Hombre	38	47,97	1823,00
	Mujer	55	46,33	2548,00

	Total	93		
Me suspendían porque tenía mala suerte	Hombre	38	49,12	1866,50
	Mujer	55	45,54	2504,50
	Total	93		
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	Hombre	38	49,46	1879,50
	Mujer	55	45,30	2491,50
	Total	93		
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	Hombre	38	48,37	1838,00
	Mujer	55	46,05	2533,00
	Total	93		
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	Hombre	38	49,24	1871,00
	Mujer	55	45,45	2500,00
	Total	93		
Creo que valgo o valía para estudiar	Hombre	38	52,42	1992,00
	Mujer	55	43,25	2379,00
	Total	93		
Creo que soy inteligente	Hombre	38	53,88	2047,50
	Mujer	55	42,25	2323,50
	Total	93		
Creo que soy trabajador/a	Hombre	38	50,82	1931,00
	Mujer	55	44,36	2440,00
	Total	93		
Creo que la gente me aprecia y valora	Hombre	38	48,91	1858,50
	Mujer	55	45,68	2512,50
	Total	93		
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	Hombre	38	49,00	1862,00
	Mujer	55	45,62	2509,00
	Total	93		
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase	Hombre	38	48,22	1832,50
	Mujer	55	46,15	2538,50
	Total	93		



Según los resultados obtenidos en la tabla de estadísticos de contraste podemos comprobar que en existen diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, una relación de dependencia según el género y si la escritura de los participantes tenía muchas faltas de ortografía ( $\alpha=0,008$ ). Si nos fijamos en la tabla de rangos podemos concluir que son los hombres los que presentan más faltas de ortografía

Respecto a si la escritura de los participantes era complicada de entender queda demostrada la relación con la variable género ( $\alpha=0,047$ ), por tanto se rechaza la  $H_0$  según el valor de alfa ( $p \leq 0,05$ ). Ocurre una situación similar en cuanto a la atención prestada al profesorado por parte de los participantes, dándose una relación de dependencia según el género ( $\alpha=0,020$ ).

En referencia a una actitud poco colaborativa en el aula, interrupciones de clase por la realización de sonidos, hablar en voz alta, etc., se dan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, siendo la significancia asintótica bilateral  $\alpha=0,037$ . En la tabla de contingencia se muestra que en un grado de total desacuerdo destaca el 41,9% de las mujeres y en total acuerdo el 7,5% de los hombres.

Atendiendo a si fueron diagnosticados con problemas de atención, se rechaza la hipótesis nula por el valor de la significancia asintótica  $\alpha=0,009$ , por tanto existe una dependencia entre la variable de agrupación género y el ítem analizado. El 6,5% de los hombres fueron diagnosticados con problemas de atención frente al 12,9% de las mujeres.

Fijándonos en si los participantes del estudio insultaban y/o pegaban a sus compañeros existe una relación de dependencia con la variable género, siendo el valor de las significancia asintótica  $\alpha=0,008$ . Por último, también existe diferencias estadísticamente significativas en relación a la creencia sobre la inteligencia ( $\alpha=0,028$ ).

**Tabla 90***Contingencia Mal comportamiento en clase\*Género*

		Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	21	4	5	7	1	38
		% del total	22,6%	4,3%	5,4%	7,5%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	39	11	2	3	0	55
		% del total	41,9%	11,8%	2,2%	3,2%	0,0%	59,1%
Total		Recuento	60	15	7	10	1	93
		% del total	64,5%	16,1%	7,5%	10,8%	1,1%	100,0%

**Tabla 91***Contingencia Diagnóstico TDA\*Género*

		Me diagnosticaron problemas de atención					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	22	9	2	4	1	38
		% del total	23,7%	9,7%	2,2%	4,3%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	46	3	3	3	0	55
		% del total	49,5%	3,2%	3,2%	3,2%	0,0%	59,1%
Total		Recuento	68	12	5	7	1	93
		% del total	73,1%	12,9%	5,4%	7,5%	1,1%	100,0%

**Tabla 92***Contingencia Insultaba y/o pegaba a mis compañeros/as\*Género*

		Insultaba y/o pegaba a mis compañeros					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	25	3	6	1	3	38
		% del total	26,9%	3,2%	6,5%	1,1%	3,2%	40,9%
	Mujer	Recuento	49	2	0	3	1	55
		% del total	52,7%	2,2%	0,0%	3,2%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	74	5	6	4	4	93
		% del total	79,6%	5,4%	6,5%	4,3%	4,3%	100,0%

**Tabla 93***Contingencia Creo que soy inteligente\*Género*

		Creo que soy inteligente					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	0	2	15	20	1	38
		% del total	0,0%	2,2%	16,1%	21,5%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	6	12	13	24	0	55
		% del total	6,5%	12,9%	14,0%	25,8%	0,0%	59,1%
Total		Recuento	6	14	28	44	1	93
		% del total	6,5%	15,1%	30,1%	47,3%	1,1%	100,0%

**Tabla 94***Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	1015,000	2555,000	-,246	,806
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	1029,000	1770,000	-,130	,897
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	967,000	2507,000	-,671	,502
Tardé bastante en aprender a leer	991,500	2531,500	-,510	,610
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	903,500	2443,500	1,322	,186
<b>Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía</b>	721,000	2261,000	2,666	<b>,008</b>
<b>Era muy difícil entender mi escritura</b>	823,000	2363,000	1,988	<b>,047</b>
Tardaba mucho en aprenderme los temas	948,500	2488,500	-,793	,428
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	1027,500	2567,500	-,146	,884
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	967,500	1708,500	-,778	,437
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	1011,500	1752,500	-,323	,746
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	1020,500	1761,500	-,246	,806
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	963,000	1704,000	-,952	,341
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	1043,500	1784,500	-,013	,989
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	960,500	2500,500	-,791	,429
<b>Faltaba el respeto al profesorado</b>	850,500	2390,500	2,160	<b>,031</b>
<b>No atendía a las explicaciones del profesorado</b>	772,500	2312,500	2,328	<b>,020</b>
<b>Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.</b>	818,000	2358,000	2,083	<b>,037</b>
Me diagnosticaron hiperactividad	865,500	2405,500	1,954	,051
<b>Me diagnosticaron problemas de atención</b>	786,500	2326,500	2,594	<b>,009</b>
<b>Insultaba y/o pegaba a mis compañeros</b>	805,500	2345,500	2,659	<b>,008</b>
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	975,500	2515,500	-,637	,524
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para	1015,000	2555,000	-,269	,788

estudiar				
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	1036,000	2576,000	-,137	,891
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	942,000	1683,000	-,879	,379
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	946,500	2486,500	-,808	,419
No me gustaba nada estudiar	821,000	2361,000	1,844	,065
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	1036,000	2576,000	-,084	,933
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	955,000	1696,000	-,868	,385
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	1006,000	2546,000	-,334	,738
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	871,000	2411,000	1,412	,158
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	979,000	2519,000	-,567	,571
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	987,000	2527,000	-,544	,587
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	961,500	2501,500	-,808	,419
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	933,500	2473,500	1,090	,276
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	1008,000	2548,000	-,344	,731
Me suspendían porque tenía mala suerte	964,500	2504,500	-,862	,389
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	951,500	2491,500	-,968	,333
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	993,000	2533,000	-,445	,656
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	960,000	2500,000	-,787	,431
Creo que valgo o valía para estudiar	839,000	2379,000	1,767	,077
Creo que soy inteligente	783,500	2323,500	2,200	<b>,028</b>
Creo que soy trabajador/a	900,000	2440,000	1,307	,191
Creo que la gente me aprecia y valora	972,500	2512,500	-,609	,542
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	969,000	2509,000	-,615	,538
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase	998,500	2538,500	-,403	,687

a. Variable de agrupación: Género

### **2.1.2. Relación género^Factores escolares.**

En esta sección se examina si existen relaciones de asociación o dependencia entre la variable género y la dimensión acorde a los factores escolares del cuestionario. Al ser género una variable de naturaleza dicotómica (dos grupos independientes: hombre o mujer) se realizará el análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney, estadístico de contraste en el que a partir del valor resultante de la significatividad asintótica se determinará la existencia o no de esa dependencia entre la modalidad de agrupación género y el resto de ítems de la dimensión, los cuales mantienen una graduación de 1 a 4 ( totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y NS/NC), según una escala tipo Lickert.

A continuación se muestra la tabla de rangos resultante:

**Tabla 95***Rangos Factores escolares\*Género*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	Hombre	38	52,09	1979,50
	Mujer	55	43,48	2391,50
	Total	93		
El profesor/a explicaba bien	Hombre	38	51,39	1953,00
	Mujer	55	43,96	2418,00
	Total	93		
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	Hombre	38	53,14	2019,50
	Mujer	55	42,75	2351,50
	Total	93		
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	Hombre	38	52,95	2012,00
	Mujer	55	42,89	2359,00
	Total	93		
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	Hombre	38	52,97	2013,00
	Mujer	55	42,87	2358,00
	Total	93		
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	Hombre	38	46,22	1756,50
	Mujer	55	47,54	2614,50
	Total	93		
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	Hombre	38	48,49	1842,50
	Mujer	55	45,97	2528,50
	Total	93		
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	Hombre	38	52,72	2003,50
	Mujer	55	43,05	2367,50
	Total	93		
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	Hombre	38	49,79	1892,00
	Mujer	55	45,07	2479,00
	Total	93		
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	Hombre	38	50,72	1927,50
	Mujer	55	44,43	2443,50
	Total	93		
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	Hombre	38	52,04	1977,50
	Mujer	55	43,52	2393,50
	Total	93		

	Total	93	
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	Hombre	38	51,83
	Mujer	55	43,66
	Total	93	2401,50
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	Hombre	38	53,84
	Mujer	55	42,27
	Total	93	2046,00
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	Hombre	38	53,71
	Mujer	55	42,36
	Total	93	2330,00
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	Hombre	38	46,42
	Mujer	55	47,40
	Total	93	1764,00
Cambié mucho de colegio	Hombre	38	45,68
	Mujer	55	47,91
	Total	93	2635,00
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	Hombre	38	46,75
	Mujer	55	47,17
	Total	93	1776,50
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	Hombre	38	48,36
	Mujer	55	46,06
	Total	93	2533,50
Estudiaba todos los días	Hombre	38	39,71
	Mujer	55	52,04
	Total	93	1509,00
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	Hombre	38	41,58
	Mujer	55	50,75
	Total	93	2791,00
Sabía resumir un texto con las ideas principales	Hombre	38	49,53
	Mujer	55	45,25
	Total	93	1882,00
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	Hombre	38	48,21
	Mujer	55	46,16
	Total	93	2539,00
Sabía realizar esquemas	Hombre	38	49,68
	Mujer	55	45,15
	Total	93	1888,00
	Total	93	2483,00



Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	Hombre	38	44,79	1702,00
	Mujer	55	48,53	2669,00
	Total	93		
No atendía en clase a las explicaciones	Hombre	38	52,46	1993,50
	Mujer	55	43,23	2377,50
	Total	93		
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	Hombre	38	54,30	2063,50
	Mujer	55	41,95	2307,50
	Total	93		
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	Hombre	38	53,74	2042,00
	Mujer	55	42,35	2329,00
	Total	93		
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	Hombre	38	54,99	2089,50
	Mujer	55	41,48	2281,50
	Total	93		
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	Hombre	38	52,17	1982,50
	Mujer	55	43,43	2388,50
	Total	93		
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	Hombre	38	51,79	1968,00
	Mujer	55	43,69	2403,00
	Total	93		
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	Hombre	38	44,34	1685,00
	Mujer	55	48,84	2686,00
	Total	93		
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	Hombre	38	47,05	1788,00
	Mujer	55	46,96	2583,00
	Total	93		
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	Hombre	38	44,66	1697,00
	Mujer	55	48,62	2674,00
	Total	93		



**Tabla 96***Estadísticos de contraste Factores escolares\*Género <sup>a</sup>*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	851,500	2391,500	-1,573	,116
El profesor/a explicaba bien	878,000	2418,000	-1,426	,154
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	811,500	2351,500	-1,962	<b>,050</b>
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	819,000	2359,000	-1,867	,062
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	818,000	2358,000	-1,920	,055
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	1015,500	1756,500	-,305	,760
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	988,500	2528,500	-,690	,490
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	827,500	2367,500	-2,061	,039
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	939,000	2479,000	-,968	,333
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	903,500	2443,500	-1,186	,236
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	853,500	2393,500	-1,608	,108
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	861,500	2401,500	-1,535	,125
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	785,000	2325,000	-2,112	<b>,035</b>
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	790,000	2330,000	-2,075	<b>,038</b>
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	1023,000	1764,000	-,239	,811
Cambié mucho de colegio	995,000	1736,000	-,472	,637
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	1035,500	1776,500	-,108	,914

Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	993,500	2533,500	-,629	,529
Estudiaba todos los días	768,000	1509,000	-	<b>,025</b>
			2,242	
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	839,000	1580,000	-	,094
			1,676	
Sabía resumir un texto con las ideas principales	949,000	2489,000	-,777	,437
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	999,000	2539,000	-,371	,711
Sabía realizar esquemas	943,000	2483,000	-,825	,409
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	961,000	1702,000	-,681	,496
No atendía en clase a las explicaciones	837,500	2377,500	-	,074
			1,788	
No preguntaba las dudas que tenía al profesor	767,500	2307,500	-	<b>,021</b>
			2,315	
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	789,000	2329,000	-	,158
			2,328	
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	741,500	2281,500	-	<b>,018</b>
			3,089	
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	848,500	2388,500	-	,055
			1,920	
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	863,000	2403,000	-	<b>,026</b>
			2,222	
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	944,000	1685,000	-	,271
			1,100	
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	1043,000	2583,000	-,017	,986
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	956,000	1697,000	-,795	,426

a. Variable de agrupación: Género

En la tabla anterior se muestran los resultados obtenidos una vez realizada la prueba estadística U de Mann-Whitney, queda patente como son seis las variables de la dimensión de factores escolares las que mantienen una relación asociativa o dependiente con la variable género. En estos casos se rechaza la  $H_0$ , ya que  $p \leq 0,05$ . A continuación se muestran las tablas de contingencia de cada uno de los cruces en los que se dan diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a si existe dependencia entre el género y el ratio elevado de alumnado-profesor, se observa que en un grado de total acuerdo sobresa el 15,1% de los profesores, frente al 20,4% de representación femenina en un grado de total desacuerdo.

**Tabla 97**

*Contingencia En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada\*Género*

		En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	8	13	2	14	1	38
		% del total	8,6%	14,0%	2,2%	15,1%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	19	15	9	12	0	55
		% del total	20,4%	16,1%	9,7%	12,9%	0,0%	59,1%
Total		Recuento	27	28	11	26	1	93
		% del total	29,0%	30,1%	11,8%	28,0%	1,1%	100,0%

En referencia a si en las clases de los participantes del estudio, había compañeros que tenían falta de respeto hacia los profesores, queda patente que en un grado de total desacuerdo destaca la opinión de total desacuerdo de las fémimas, frente al 2,2% de ellos. En cuanto a un grado de acuerdo destaca el 17,2% de ellos y el 15,1% en total acuerdo.

**Tabla 98***Contingencia En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as\*Género*

		En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	2	5	16	14	1	38
		% del total	2,2%	5,4%	17,2%	15,1%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	17	9	10	18	1	55
		% del total	18,3%	9,7%	10,8%	19,4%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	19	14	26	32	2	93
		% del total	20,4%	15,1%	28,0%	34,4%	2,2%	100,0%

Según el cruce entre la variable género y si en clase había compañeros que se burlaban de otros/as, se muestra que en un grado de acuerdo destaca el 15,1% que representan ellos. Con respecto a las mujeres, se observa una dicotomía entre los grados de total acuerdo y total desacuerdo, en el primero queda representado con el 16,1% de ellas y, en el segundo, con el 19,4%; por lo que en el caso del género masculino en el que la percepción de la existencia de burlas sobre otros compañeros en clase presenta un mayor grado de acuerdo (32,3% entre los dos grados de acuerdo).

**Tabla 99***Contingencia En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as\*Género*

		En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	4	3	14	16	1	38
		% del total	4,3%	3,2%	15,1%	17,2%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	15	11	10	18	1	55
		% del total	16,1%	11,8%	10,8%	19,4%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	19	14	24	34	2	93
		% del total	20,4%	15,1%	25,8%	36,6%	2,2%	100,0%

Con respecto a la falta de respeto hacia el profesorado por parte de cierto alumnado nos encontramos con que el 17,2% de representación masculina se concentra en el grado de

acuerdo, frente al 18,3% de la representación femenina en el grado de total desacuerdo. Una vez más, es en el caso de los profesores, donde se aglutina un mayor grado de acuerdo según el ítem (32,3%). Cabe destacar que son ellas las que presentan mayor presencia en los extremos de la escala propuesta.

**Tabla 100**

*Contingencia En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as\*Género*

		En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	2	5	16	14	1	38
		% del total	2,2%	5,4%	17,2%	15,1%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	17	9	10	18	1	55
		% del total	18,3%	9,7%	10,8%	19,4%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	19	14	26	32	2	93
		% del total	20,4%	15,1%	28,0%	34,4%	2,2%	100,0%

En este caso, vemos como la percepción sobre el estudio diario en ellos posee un mayor grado de total desacuerdo (15,1%), mientras que son ellas las que destacan por la constancia en el estudio con un grado de total acuerdo (21,5%).

**Tabla 101**

*Contingencia Estudiaba todos los días\*Género*

		Estudiaba todos los días					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	14	13	5	5	1	38
		% del total	15,1%	14,0%	5,4%	5,4%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	13	12	10	20	0	55
		% del total	14,0%	12,9%	10,8%	21,5%	0,0%	59,1%
Total		Recuento	27	25	15	25	1	93
		% del total	29,0%	26,9%	16,1%	26,9%	1,1%	100,0%

Atendiendo a la resolución de dudas, son ellas las que sobresalen en cuanto a no preguntar dudas al profesor con un 32,3% de representación en el grado de total desacuerdo; lo que, unido al grado de algo en desacuerdo, suma el 45,2% de las mujeres.

**Tabla 102**  
*Contingencia No preguntaba las dudas que tenía al profesor\*Género*

		No preguntaba las dudas que tenía al profesor					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	14	7	7	9	1	38
		% del total	15,1%	7,5%	7,5%	9,7%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	30	12	10	2	1	55
		% del total	32,3%	12,9%	10,8%	2,2%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	44	19	17	11	2	93
		% del total	47,3%	20,4%	18,3%	11,8%	2,2%	100,0%

Referente a las expulsiones frecuentes por mal comportamiento o no respetar las normas del centro, vemos como la mayoría, tanto de hombres como de mujeres, destacan en el grado de total desacuerdo. Si es verdad que fijándonos en el grado de total acuerdo, destaca el 8,6% de representación masculina.

**Tabla 103**  
*Contingencia Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro\*Género*

		Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	22	5	2	8	1	38
		% del total	23,7%	5,4%	2,2%	8,6%	1,1%	40,9%
	Mujer	Recuento	47	4	2	1	1	55
		% del total	50,5%	4,3%	2,2%	1,1%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	69	9	4	9	2	93
		% del total	74,2%	9,7%	4,3%	9,7%	2,2%	100,0%



Por último, atendiendo a no ir a clase por estar continuamente expulsado, se muestra que ellas apenas obtienen en representación en los grados de acuerdo de la escala. Aunque la mayoría de la muestra se concentra en el grado de total desacuerdo, cabe destacar el 3,2% de ellos en el grado de acuerdo y el 5,4% en el grado de total acuerdo.

**Tabla 104**  
*Contingencia No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado\*Género*

		No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Género	Hombre	Recuento	28	2	3	5	0	38
		% del total	30,1%	2,2%	3,2%	5,4%	0,0%	40,9%
	Mujer	Recuento	50	2	1	1	1	55
		% del total	53,8%	2,2%	1,1%	1,1%	1,1%	59,1%
Total		Recuento	78	4	4	6	1	93
		% del total	83,9%	4,3%	4,3%	6,5%	1,1%	100,0%

### 2.1.3. Relación género ^ factores familiares.

En este apartado analizamos e interpretamos las posibles relaciones de asociación o con diferencias estadísticamente significativas. Como en apartados anteriores asumimos la  $H_0$  en el caso de  $p \geq 0,05$ , es decir, no existe relación entre las variables género y los ítems pertenecientes a la dimensión de factores familiares. Seguiremos con el estadístico de contraste U Mann-Whitney al ser la variable género de naturaleza dicotómica.

**Tabla 105***Rangos Género\*Factores familiares*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	Hombre	38	44,66	1697,00
	Mujer	55	48,62	2674,00
	Total	93		
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	Hombre	38	48,32	1836,00
	Mujer	55	46,09	2535,00
	Total	93		
Mis padres eran muy estrictos conmigo	Hombre	38	47,13	1791,00
	Mujer	55	46,91	2580,00
	Total	93		
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	Hombre	38	44,43	1688,50
	Mujer	55	48,77	2682,50
	Total	93		
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	Hombre	38	48,76	1853,00
	Mujer	55	45,78	2518,00
	Total	93		
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	Hombre	38	47,92	1821,00
	Mujer	55	46,36	2550,00
	Total	93		
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	Hombre	38	47,18	1793,00
	Mujer	55	46,87	2578,00
	Total	93		
La economía familiar era buena	Hombre	38	42,92	1631,00
	Mujer	55	49,82	2740,00
	Total	93		
Somos muchos hermanos	Hombre	38	51,34	1951,00
	Mujer	55	44,00	2420,00
	Total	93		
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	Hombre	38	47,45	1803,00
	Mujer	55	46,69	2568,00
	Total	93		
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	Hombre	38	45,70	1736,50
	Mujer	55	47,90	2634,50
	Total	93		
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	Hombre	38	50,74	1928,00
	Mujer	55	44,42	2443,00
	Total	93		
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	Hombre	38	51,74	1966,00
	Mujer	55	43,73	2405,00
	Total	93		

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos d una vez realizada la prueba de U Mann-Whitney, en este caso queda patente que no existe ninguna asociación o relación de dependencia entre el género y las variables de la dimensión de los factores familiares.

**Tabla 106***Estadísticos de contraste Género\*Factores familiares*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	956,000	1697,000	-,795	,426
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	995,000	2535,000	-,433	,665
Mis padres eran muy estrictos conmigo	1040,000	2580,000	-,041	,968
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	947,500	1688,500	-,954	,340
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	978,000	2518,000	-,842	,400
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	1010,000	2550,000	-,334	,738
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	1038,000	2578,000	-,071	,943
La economía familiar era buena	890,000	1631,000	-1,263	,206
Somos muchos hermanos	880,000	2420,000	-1,342	,180
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	1028,000	2568,000	-,156	,876
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	995,500	1736,500	-,414	,679
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	903,000	2443,000	-1,166	,244
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	865,000	2405,000	-1,466	,143

#### 2.1.4. Relación género ^ factores socio-culturales y económicos.

Por último, se presentan los resultados arrojados por la prueba de U Mann-Whitney en relación a las posibles relaciones asociativas entre la variable género y los ítems encuadrados en la dimensión de los factores socio-culturales y económicos. A continuación se presenta la tabla de rangos generada.

**Tabla 107***Rangos Género\*Factores socio-culturales y económicos*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Vivíamos en una zona muy pobre	Hombre	38	47,49	1804,50
	Mujer	55	46,66	2566,50
	Total	93		
Vivíamos en un barrio con delincuencia	Hombre	38	52,63	2000,00
	Mujer	55	43,11	2371,00
	Total	93		
En mi barrio se vendía y consumía droga	Hombre	38	53,74	2042,00
	Mujer	55	42,35	2329,00
	Total	93		
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	Hombre	38	50,55	1921,00
	Mujer	55	44,55	2450,00
	Total	93		
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	Hombre	38	48,05	1826,00
	Mujer	55	46,27	2545,00
	Total	93		
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	Hombre	38	51,42	1954,00
	Mujer	55	43,95	2417,00
	Total	93		
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	Hombre	38	51,38	1952,50
	Mujer	55	43,97	2418,50
	Total	93		
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	Hombre	38	48,75	1852,50
	Mujer	55	45,79	2518,50
	Total	93		
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	Hombre	38	47,38	1800,50
	Mujer	55	46,74	2570,50
	Total	93		

En la tabla de estadísticos de contraste, donde se ven los valores de la significancia asintótica bilateral, se asume la  $H_0$  en todos los casos excepto en uno, en el que  $p \leq 0,05$ .

**Tabla 108***Estadísticos de contraste Género\*Factores socio-culturales y económicos*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Vivíamos en una zona muy pobre	1026,500	2566,500	-,154	,878
Vivíamos en un barrio con delincuencia	831,000	2371,000	-	,067
En mi barrio se vendía y consumía droga	789,000	2329,000	1,831	<b>,028</b>
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	910,000	2450,000	2,190	,259
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	1005,000	2545,000	-	,736
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	877,000	2417,000	1,129	,174
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	878,500	2418,500	-	,171
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	978,500	2518,500	1,370	,565
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	1030,500	2570,500	-,575	,877

a. Variable de agrupación: Género

**Tabla 109***Contingencia En mi barrio se vendía y consumía droga\*Género*

Género		En mi barrio se vendía y consumía droga					Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC	
Hombre	Recuento	15	9	4	9	1	38
	% del total	16,1%	9,7%	4,3%	9,7%	1,1%	40,9%
Mujer	Recuento	35	5	9	6	0	55
	% del total	37,6%	5,4%	9,7%	6,5%	0,0%	59,1%
Total	Recuento	50	14	13	15	1	93
	% del total	53,8%	15,1%	14,0%	16,1%	1,1%	100,0%

En la tabla de contingencia anterior se muestra como es en el caso de ellos el que presenta una mayor concentración en el grado de total acuerdo, 9,7% frente al 6,5% de ellas. A grandes rasgos vemos queda patente que el 53,8% del total vivían en barrios normales, sin ningún tipo de problemáticas referentes al consumo y venta de droga. Si bien es verdad que el

cerca del 20% si residían en este tipo de barrios, al igual que el 14% dentro del grado de acuerdo.

## 2.2. Relación con la edad.

En este análisis se han comprobado si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes ítems del cuestionario (total desacuerdo, algo en desacuerdo, de acuerdo y total acuerdo) en relación con la edad (ocho rangos de edad, desde los 16 hasta mayores de 68 años), por lo que tenemos ocho grupos independientes.

Dada la condición categórica ordinal de las variables de análisis y siendo superior a 2 la cantidad de grupos a comparar, se ha llevado a cabo la prueba H de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta como variable de agrupación la edad.

Para la interpretación de los datos se mantiene un nivel de confianza y nivel de significación  $p \leq 0,05$ . En los siguientes apartados se presentarán los diversos resultados obtenidos a través de dicha prueba entre la variable de agrupación edad y los diferentes ítems de cada una de las dimensiones.

Atendiendo al rechazo de la  $H_0$ , la edad no tiene relación con aquellas variables pertenecientes a la dimensión de datos personales y profesionales, se observa que sí mantienen una relación de asociación el nivel máximo de estudios alcanzado, el centro educativo donde se realizaron los estudios y los estudios del padre según la variable de agrupación de edad.

**Tabla 110**  
*Estadísticos de contraste Edad\*Datos personales y profesionales*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel máximo de estudios alcanzado	15,540	7	<b>,030</b>
Centro educativo donde realizó los estudios	29,557	7	<b>,000</b>
Discapacidad	13,868	7	,054
Enfermedad	10,008	7	,188
La enfermedad provocó que faltase a clase	8,084	7	,325

Estudios del padre	15,710	7	<b>,028</b>
Estudios de la madre	12,012	7	,100
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Edad			

**Tabla 111***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\* Edad*

		Nivel máximo de estudios alcanzado							Total	
		Ninguno	Primarios	Graduado Escolar	2º ESO	3º ESO	PCPI	Titulado en ESO		
Edad	16 a 21 años	Recuento	1	4	1	8	7	4	4	29
		% del total	1,1%	4,3%	1,1%	8,6%	7,5%	4,3%	4,3%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	0	3	2	6	5	1	2	19
		% del total	0,0%	3,2%	2,2%	6,5%	5,4%	1,1%	2,2%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	2	0	2	3	3	1	2	13
		% del total	2,2%	0,0%	2,2%	3,2%	3,2%	1,1%	2,2%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	1	4	3	2	4	0	1	15
		% del total	1,1%	4,3%	3,2%	2,2%	4,3%	0,0%	1,1%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	0	6	3	0	0	0	1	10
		% del total	0,0%	6,5%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	1	1	1	0	1	0	0	4
		% del total	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	1	0	0	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	6	19	12	20	20	6	10	93
		% del total	6,5%	20,4%	12,9%	21,5%	21,5%	6,5%	10,8%	100,0%



En la tabla de contingencia expuesta en la parte superior, se observa que los participantes con edades comprendidas entre los 16 y 21 años tienen una mayor representación en el nivel de estudios de 2º de ESO (8,6%) y 3º de ESO (7,5%). nivel máximo de estudios alcanzado. Ocurre algo similar con los sujetos con edades comprendidas entre los 22 y 27 años, siendo del 6,5% de representación para aquellos donde el nivel máximo alcanzado es 2º ESO y el 5,4% en 3º ESO. Son los participantes pertenecientes al rango de edad de 40 a 45 años los que destacan con el 6,5% del total en un nivel máximo de estudios primarios.

### **2.2.1. Relación edad^ factores intrapersonales.**

En este sub-apartado se presentan los resultados obtenidos una vez realizada la prueba H de Kruskal-Wallis. Partimos de la  $H_0$  “*los factores intrapersonales son los mismos con independencia de la edad de la muestra*”.

Como hemos comentado anteriormente se han tenido en cuenta todas las variables pertenecientes a la dimensión de factores intrapersonales (46) asumiendo como variable de agrupación la edad.

**Tabla 112***Estadísticos de contraste Edad\*Factores intrapersonales*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	4,355	7	,738
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	8,637	7	,280
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	7,812	7	,349
<b>Tardé bastante en aprender a leer</b>	15,105	7	<b>,035</b>
<b>Me suponía muchas dificultades entender lo que leía</b>	16,096	7	<b>,024</b>
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	11,979	7	,101
Era muy difícil entender mi escritura	10,601	7	,157
Tardaba mucho en aprenderme los temas	13,641	7	,058
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	13,770	7	,055
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	7,875	7	,344
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	11,608	7	,114
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	10,370	7	,169
<b>Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí</b>	18,309	7	<b>,011</b>
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	9,543	7	,216
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	11,823	7	,107
Faltaba el respeto al profesorado	23,871	7	,001
No atendía a las explicaciones del profesorado	12,882	7	,075
<b>Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.</b>	24,845	7	<b>,001</b>
<b>Me diagnosticaron hiperactividad</b>	14,810	7	<b>,039</b>
Me diagnosticaron problemas de atención	12,564	7	,083
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	19,449	7	<b>,007</b>
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	8,257	7	,310
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	11,290	7	,126
<b>Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios</b>	22,800	7	<b>,002</b>
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	8,090	7	,325
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	11,777	7	,108
No me gustaba nada estudiar	13,585	7	,059

Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	7,374	7	,391
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	8,445	7	,295
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	4,217	7	,754
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	6,349	7	,500
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	7,867	7	,344
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	9,434	7	,223
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	11,868	7	,105
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	13,097	7	,070
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	8,185	7	,317
Me suspendían porque tenía mala suerte	6,504	7	,482
<b>Suspendía porque los profesores/as me tenían manía</b>	<b>23,585</b>	<b>7</b>	<b>,001</b>
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	6,879	7	,442
<b>Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada</b>	<b>15,279</b>	<b>7</b>	<b>,033</b>
Creo que valgo o valía para estudiar	5,920	7	,549
Creo que soy inteligente	6,276	7	,508
Creo que soy trabajador/a	6,169	7	,520
Creo que la gente me aprecia y valora	3,090	7	,877
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	7,336	7	,395
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase	7,711	7	,359

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

En la siguiente tabla de contingencia se muestra que los rangos de edad de los participantes del estudio que se encuentran en total desacuerdo con la afirmación de la tardanza en el aprendizaje de la lectura, son los de 16 a 21 años (23,7%), de 22 a 27 años (16,1%) y de 28 a 33 años de edad (10,8%). En un grado de total acuerdo destaca el 4,3% de aquellas con una edad entre los 34 y 39 años de edad.

**Tabla 113**  
*Contingencia Edad ^ Tardé bastante en aprender a leer*

Edad		Tardé bastante en aprender a leer				NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
16 a 21 años	Recuento	22	3	1	2	1	29
	% del total	23,7%	3,2%	1,1%	2,2%	1,1%	31,2%
22 a 27 años	Recuento	15	2	1	1	0	19
	% del total	16,1%	2,2%	1,1%	1,1%	0,0%	20,4%
28 a 33 años	Recuento	10	1	1	1	0	13
	% del total	10,8%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	14,0%
34 a 39 años	Recuento	6	3	2	4	0	15
	% del total	6,5%	3,2%	2,2%	4,3%	0,0%	16,1%
40 a 45 años	Recuento	8	0	1	1	0	10
	% del total	8,6%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	10,8%
46 a 51 años	Recuento	3	0	0	1	0	4
	% del total	3,2%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	4,3%
52 a 57 años	Recuento	0	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
Más de 58 años	Recuento	0	0	1	1	0	2
	% del total	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	2,2%
Total	Recuento	64	9	8	11	1	93
	% del total	68,8%	9,7%	8,6%	11,8%	1,1%	100,0%

En cuanto a dificultades en la comprensión de lo leído, ocurre algo similar a los resultados anteriores, son los tres primeros rangos de edad los que sobresalen en el grado de total desacuerdo con el 18,3%, 16,1% y 10,8% respectivamente. Los participantes de edades comprendidas entre los 34 y 39 años suman un total del 5,4% en los grados de acuerdo.

Existe un 11,8% del total de las edades que presentaron dificultades en la comprensión lectora.

**Tabla 114**

*Contingencia Me suponía muchas dificultades entender lo que leía\*Edad*

		Me suponía muchas dificultades entender lo que leía					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	17	6	3	3	0	29
		% del total	18,3%	6,5%	3,2%	3,2%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	15	1	2	1	0	19
		% del total	16,1%	1,1%	2,2%	1,1%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	10	0	3	0	0	13
		% del total	10,8%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	8	2	2	3	0	15
		% del total	8,6%	2,2%	2,2%	3,2%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	9	0	0	1	0	10
		% del total	9,7%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	3	0	1	0	0	4
		% del total	3,2%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	2,2%
Total		Recuento	62	9	11	10	1	93
		% del total	66,7%	9,7%	11,8%	10,8%	1,1%	100,0%

Atendiendo a problemáticas, como el tartamudeo, que provocaban las risas de los demás y provocaban una sensación de malestar en los participantes, la mayoría de los participantes se concentran en el grado de total desacuerdo. Aparece un pequeño porcentaje (3,2%) de los participantes de 16 a 21 años que afirman estar totalmente de acuerdo. Cabe destacar que el 81,7% no tuvieron ningún problema y/o situación de este tipo.

**Tabla 115***Contingencia Edad ^ Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí*

		Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	24	2	0	3	0	29
		% del total	25,8%	2,2%	0,0%	3,2%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	18	0	1	0	0	19
		% del total	19,4%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	10	1	1	1	0	13
		% del total	10,8%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	13	0	1	1	0	15
		% del total	14,0%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	8	1	0	1	0	10
		% del total	8,6%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	3	1	0	0	0	4
		% del total	3,2%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	1	1	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	76	5	4	7	1	93
		% del total	81,7%	5,4%	4,3%	7,5%	1,1%	100,0%

Respecto a las faltas de respeto hacia el profesorado según la edad se observa que los participantes de 16 a 21 años (22,6%), de 22 a 27 años (17,2%), 28 a 33 años (11,8%) y de 34 a 39 años (15,1%) son los que más representación obtienen en un grado de total desacuerdo. En los demás rangos de edad y niveles de la escala destaca el 3,2% de participantes de 16 a 21 años en un nivel de total acuerdo.

**Tabla 116***Contingencia Faltaba el respeto al profesorado\*Edad*

		Faltaba el respeto al profesorado					NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Edad	16 a 21 años	Recuento	21	4	1	3	0	29
		% del total	22,6%	4,3%	1,1%	3,2%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	16	2	1	0	0	19
		% del total	17,2%	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	11	1	1	0	0	13
		% del total	11,8%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	14	1	0	0	0	15
		% del total	15,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	2	1	0	1	0	4
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	74	9	3	6	1	93
		% del total	79,6%	9,7%	3,2%	6,5%	1,1%	100,0%

En referencia a la interrupción de las clases más del 60% del total, y teniendo en cuenta todas las edades, se concentran en el grado de total desacuerdo. Sin embargo, nos encontramos con que el 4,3% de los sujetos entre 16 y 21 años de edad aparecen en el nivel de acuerdo y el 6,5% en el grado de total acuerdo.

**Tabla 117**

*Contingencia Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.\*Edad*

		Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	12	7	4	6	0	29
		% del total	12,9%	7,5%	4,3%	6,5%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	15	2	1	1	0	19
		% del total	16,1%	2,2%	1,1%	1,1%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	8	3	1	1	0	13
		% del total	8,6%	3,2%	1,1%	1,1%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	13	1	1	0	0	15
		% del total	14,0%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	2	1	0	1	0	4
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	60	15	7	10	1	93
		% del total	64,5%	16,1%	7,5%	10,8%	1,1%	100,0%

Con respecto al diagnóstico de hiperactividad, se observa que en el rango de edad de 16 a 21 años el 3,3% fue diagnosticado, el 2,2% de 22 a 27 años, 1,1% en el rango de 34 a 39 años de edad y, finalmente, el 1,1% en mayores de 58 años. En total 8 participantes afirman haber sido diagnosticados como hiperactivos.



**Tabla 118***Contingencia Edad ^ Me diagnosticaron hiperactividad*

		Me diagnosticaron hiperactividad					NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Edad	16 a 21 años	Recuento	19	6	2	1	1	29
		% del total	20,4%	6,5%	2,2%	1,1%	1,1%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	14	2	1	1	1	19
		% del total	15,1%	2,2%	1,1%	1,1%	1,1%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	12	0	0	0	1	13
		% del total	12,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	13	0	0	1	1	15
		% del total	14,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	73	9	3	4	4	93
		% del total	78,5%	9,7%	3,2%	4,3%	4,3%	100,0%

Respecto a si existían insultos y/o conductas agresivas hacia otros compañeros se expone que la mayoría afirman estar en total desacuerdo, independientemente de la edad; si cabe destacar la existencia de un 4,4% de los sujetos con edades comprendidas entre los 16y 21 años de edad en los grados de acuerdo de la escala, un 3,2% en los sujetos de 22 a 27 años y un 2,2% en los mayores de 58 años.

**Tabla 119***Contingencia Insultaba y/o pegaba a mis compañeros\*Edad*

		Insultaba y/o pegaba a mis compañeros					NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Edad	16 a 21 años	Recuento	20	3	2	2	2	29
		% del total	21,5%	3,2%	2,2%	2,2%	2,2%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	15	1	3	0	0	19
		% del total	16,1%	1,1%	3,2%	0,0%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	12	0	0	0	1	13
		% del total	12,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	13	1	0	0	1	15
		% del total	14,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	74	5	6	4	4	93
		% del total	79,6%	5,4%	6,5%	4,3%	4,3%	100,0%

Referente al consumo de drogas que provocó la pérdida de interés en los estudios más del 90% de la muestra se asevera estar en total desacuerdo. Si cabe destacar la presencia de un participante en acuerdo de 28 a 33 años de edad, otro entre 46 y 51 años y otro mayor de 58 años.

**Tabla 120**

*Contingencia Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios\*Edad*

		Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	28	1	0	0	0	29
		% del total	30,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	17	1	1	0	0	19
		% del total	18,3%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	11	0	1	1	0	13
		% del total	11,8%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	14	0	1	0	0	15
		% del total	15,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	3	0	0	0	1	4
		% del total	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	84	3	3	2	1	93
		% del total	90,3%	3,2%	3,2%	2,2%	1,1%	100,0%

Atendiendo a la creencia de suspender porque el profesorado tenía manía, vemos como los rangos de edad que sobresalen en el grado de desacuerdo son los de 16 a 21 años de edad (18,3%), de 22 a 27 años (15,1%) y de 28 a 33 (14%), los siguientes rangos destacan con más del 10%.

**Tabla 121***Contingencia Suspendía porque los profesores/as me tenían manía\*Edad*

		Suspendía porque los profesores/as me tenían manía					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	17	8	1	3	0	29
		% del total	18,3%	8,6%	1,1%	3,2%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	14	4	0	1	0	19
		% del total	15,1%	4,3%	0,0%	1,1%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	13	0	0	0	0	13
		% del total	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	12	2	0	0	1	15
		% del total	12,9%	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	0	1	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	2,2%
Total		Recuento	70	15	2	4	2	93
		% del total	75,3%	16,1%	2,2%	4,3%	2,2%	100,0%

Por último, la última tabla de contingencia que se expone es la que hace referencia a la creencia de que los estudios, en el futuro, serían inservibles. Existe cerca del 20% de los participantes entre el grado de acuerdo y total acuerdo, aunque por normal general (81,7%) afirman estar en desacuerdo o en total desacuerdo.

**Tabla 122***Contingencia Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada\*Edad*

		Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	23	2	0	4	0	29
		% del total	24,7%	2,2%	0,0%	4,3%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	11	5	2	1	0	19
		% del total	11,8%	5,4%	2,2%	1,1%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	10	0	0	2	1	13
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	8	4	1	2	0	15
		% del total	8,6%	4,3%	1,1%	2,2%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	8	2	0	0	0	10
		% del total	8,6%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	0	2	1	1	0	4
		% del total	0,0%	2,2%	1,1%	1,1%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	2	0	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	61	15	6	10	1	93
		% del total	65,6%	16,1%	6,5%	10,8%	1,1%	100,0%

**2.2.2. Relación edad ^ Factores escolares.**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable de agrupación edad y las variables pertenecientes a la dimensión de factores escolares. Como podemos ver en la tabla de estadísticos de contraste, se ha dado la relación de asociación o dependencia, por lo que se rechaza la relación de independencia, entre la variable edad y las variables “*casi siempre estaba solo/a en el patio*” ( $p \leq 0,05$ ;  $p = 0,005$ ) y “*no acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado*” ( $p \leq 0,05$ ;  $p = 0,027$ ).

**Tabla 123***Estadísticos de contraste Edad\*Factores escolares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	5,518	7	,597
El profesor/a explicaba bien	3,680	7	,816
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	4,231	7	,753
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	4,086	7	,770
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	5,174	7	,639
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	10,487	7	,163
<b>Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo</b>	<b>20,068</b>	<b>7</b>	<b>,005</b>
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	13,861	7	,054
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	8,107	7	,323
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	7,036	7	,425
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	8,181	7	,317
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	7,491	7	,380
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	9,865	7	,196
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	13,571	7	,059
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	12,027	7	,100
Cambié mucho de colegio	11,950	7	,102
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	10,790	7	,148
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	6,830	7	,447
Estudiaba todos los días	5,471	7	,603
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	6,869	7	,443
Sabía resumir un texto con las ideas principales	5,015	7	,658
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	9,794	7	,201
Sabía realizar esquemas	5,931	7	,548
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	10,250	7	,175
No atendía en clase a las explicaciones	10,491	7	,162
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	4,693	7	,697
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	6,978	7	,431
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	9,520	7	,217
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	11,117	7	,134
<b>No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado</b>	<b>15,809</b>	<b>7</b>	<b>,027</b>
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	12,617	7	,082
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	8,277	7	,309
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	7,357	7	,393

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

En la tabla de contingencia se muestra la frecuencia sobre la soledad a la hora del recreo de los participantes. Los resultados son positivos en general, la mayoría de la muestra (83,9%) se encuentra en el nivel de total desacuerdo, solo un 4,3% (rangos de edad de 16 a 21 años, de 34 a 39 años y 40 a 45 años) aparece en el total de acuerdo y el 2,2% en total acuerdo (de 16 a 21 años de edad).

**Tabla 124**

*Contingencia Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo\*Edad*

		Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	22	2	2	2	1	29
		% del total	23,7%	2,2%	2,2%	2,2%	1,1%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	19	0	0	0	0	19
		% del total	20,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	13	0	0	0	0	13
		% del total	14,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	10	4	1	0	0	15
		% del total	10,8%	4,3%	1,1%	0,0%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	9	0	1	0	0	10
		% del total	9,7%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	2	0	0	0	2
		% del total	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	78	8	4	2	1	93
		% del total	83,9%	8,6%	4,3%	2,2%	1,1%	100,0%

Para finalizar, los resultados respecto a la falta a clase a causa de expulsión son los siguientes: entre las edades comprendidas de 16 a 21 años (3,2%) y de 22 a 27 años (2,2%) son las que destacan en el grado de total acuerdo. Sin embargo, cabe destacar que más del 80% del total se concentra en el grado de total desacuerdo, por lo que la mayoría de los participantes no han tenido problemas de expulsión en sus centros.

**Tabla 125***Contingencia No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado\*Edad*

		No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	24	0	2	3	0	29
		% del total	25,8%	0,0%	2,2%	3,2%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	15	1	1	2	0	19
		% del total	16,1%	1,1%	1,1%	2,2%	0,0%	20,4%
	28 a 33 años	Recuento	12	1	0	0	0	13
		% del total	12,9%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	12	2	0	1	0	15
		% del total	12,9%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	10	0	0	0	0	10
		% del total	10,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	0	1	0	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	2,2%
Total		Recuento	78	4	4	6	1	93
		% del total	83,9%	4,3%	4,3%	6,5%	1,1%	100,0%

### 2.2.3. Relación edad ^ factores familiares.

En este penúltimo apartado con la variable de agrupación de edad, se presentan los resultados arrojados por la prueba H de Kruskal-Wallis, en referencia a la variables de la dimensión de factores familiares. En este caso encontramos dos relaciones de dependencia respecto a la edad; “*mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba*” con una significación asintótica de ,004 y “*cuando suspendía mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban*” con una significación asintótica de 0,40.



**Tabla 126***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Edad\*Factores familiares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	10,625	7	,156
Mis padres eran muy estrictos conmigo	8,476	7	,293
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	8,538	7	,288
<b>Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba</b>	<b>20,564</b>	<b>7</b>	<b>,004</b>
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	8,332	7	,304
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	12,203	7	,094
La economía familiar era buena	10,377	7	,168
Somos muchos hermanos	4,398	7	,733
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	11,884	7	,104
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	6,074	7	,531
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	10,632	7	,156
<b>Cuando suspendía mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban</b>	<b>14,690</b>	<b>7</b>	<b>,040</b>

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

Finalizando el apartado se presenta la tabla de contingencia perteneciente a la creencia de los padres de que los suspensos de sus hijos eran a causa del profesorado. En este caso rozando el 85% de la muestra afirman estar en total desacuerdo, por lo que los padres no culpaban al profesorado de los malos resultados. Solo se da la representación de un 2,2% de participantes de 16 a 21 años de edad que afirman estar de acuerdo y 1,1% en total acuerdo en el mismo rango de edad.

**Tabla 127**

*Contingencia Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba\*Edad*

		Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Edad	16 a 21 años	Recuento	26	0	2	1	0	29
		% del total	28,0%	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	31,2%
	22 a 27 años	Recuento	16	3	0	0	0	19
		% del total	17,2%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	20,4%
			12	0	0	1	0	13
	28 a 33 años	Recuento						
		% del total	12,9%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	14,0%
	34 a 39 años	Recuento	12	2	0	1	0	15
		% del total	12,9%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	16,1%
	40 a 45 años	Recuento	9	0	1	0	0	10
		% del total	9,7%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	10,8%
	46 a 51 años	Recuento	4	0	0	0	0	4
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	52 a 57 años	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Más de 58 años	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	79	6	3	4	1	93
		% del total	84,9%	6,5%	3,2%	4,3%	1,1%	100,0%

#### 2.2.4. Relación edad ^ factores socio-culturales y económicos.

En este apartado se finaliza el análisis de los datos, con la prueba H de Kruskal-Wallis, para determinar la relación de asociación o dependencia con la variable de agrupación edad. Se observa en la tabla de estadísticos de contraste expuesta a continuación que en el caso de las variables de la dimensión de los factores socio-culturales y económicos, según edad, no existen relaciones de dependencia. Por tanto, se asume la  $H_0$  “*los factores socio-culturales y económicos presentan son independientes a la edad*”.

**Tabla 128***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Edad\*Factores socio-culturales y económicos*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
Vivíamos en una zona muy pobre	5,753	7	,569
Vivíamos en un barrio con delincuencia	13,080	7	,070
En mi barrio se vendía y consumía droga	14,989	7	,036
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	8,278	7	,309
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	7,894	7	,342
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	13,503	7	,061
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	10,748	7	,150
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	5,206	7	,635
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	12,730	7	,079

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

### 2.3. Relación con nivel máximo de estudios alcanzado.

En este apartado se ha comprobado si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes ítems del cuestionario (total desacuerdo, algo en desacuerdo, de acuerdo y total acuerdo) en relación con el nivel máximo de estudios alcanzado (ninguno, primarios, graduado escolar, 2º ESO, 3º ESO, PCPI, Graduado en ESO), por lo que tenemos siete grupos independientes. Por tanto, seguimos realizando las prueba H de Kruskal-Wallis, manteniendo el 95% de confianza y nivel de significación  $p \leq 0,05$ .

Comenzamos mostrando los resultados de la dimensión de datos profesionales y personales con la variable de agrupación nivel máximo de estudios alcanzado. En este caso se observa que la única relación de dependencia se da con la variable centro educativo de pertenencia ( $p=,035$ ).

**Tabla 129***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
<b>Centro educativo donde realizó los estudios</b>	<b>13,593</b>	<b>6</b>	<b>,035</b>
Discapacidad	3,534	6	,739
Enfermedad	,389	6	,999
La enfermedad provocó que faltase a clase	1,922	6	,927
Estudios del padre	8,767	6	,187
Estudios de la madre	8,457	6	,207

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel máximo de estudios alcanzado

En la siguiente tabla de contingencia se muestra la proporción de los participantes según su centro de pertenencia y agrupados por el nivel de estudios que posee. En este caso vemos como más del 30% del total pertenecen a otros centros, donde un 15,1% tienen un nivel máximo de estudios primarios.; seguido por los participantes del Centro de Adultos Carmen Conde, donde el 6,5% posee un nivel máximo de 2º Eso y otro 6,5% de 3º ESO. Por norma general, en el resto de los centros los participantes fluctúan entre el graduado escolar, 2º ESO y 3ºESO como nivel máximo de estudios alcanzado.

**Tabla 130**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*Centro educativo donde realizó los estudios*

		Centro educativo donde realizó los estudios										Total	
		IES Rusadir	IES Virgen de la Victoria	IES Leopoldo Queipo	IES Victoria Eugenia	IES Enrique Nieto	IES Miguel Fernández	IES Juan Antonio Fernández	Centro de Adultos Carmen Conde	Centro educativo de otro país	Otros		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4	6
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	4,3%	6,5%
	Primarios	Recuento	1	0	0	1	0	2	0	1	0	14	19
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	15,1%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	0	0	1	0	0	1	1	4	1	4	12
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	4,3%	1,1%	4,3%	12,9%
	2º ESO	Recuento	2	1	3	1	0	1	0	6	1	5	20
		% del total	2,2%	1,1%	3,2%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	6,5%	1,1%	5,4%	21,5%
	3º ESO	Recuento	0	1	3	0	1	2	2	6	0	5	20
		% del total	0,0%	1,1%	3,2%	0,0%	1,1%	2,2%	2,2%	6,5%	0,0%	5,4%	21,5%
	PCPI	Recuento	1	0	0	0	1	0	1	1	0	2	6
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	2,2%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	2	0	0	1	1	1	0	3	1	1	10
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%	1,1%	1,1%	10,8%
Total		Recuento	6	2	7	3	3	7	6	21	3	35	93
		% del total	6,5%	2,2%	7,5%	3,2%	3,2%	7,5%	6,5%	22,6%	3,2%	37,6%	100,0%

### 2.3.1. Relación nivel máximo de estudios alcanzado ^ factores intrapersonales.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a través del análisis Kruskal-Wallis con la variable de agrupación nivel máximo de estudios alcanzado y los ítems referentes a la dimensión de factores intrapersonales. Partiendo del hecho de que existe independencia entre la variable de agrupación y la dimensión, se muestran 6 relaciones de asociación o dependencia entre las variables.

**Tabla 131**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado\*Factores intrapersonales*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
<b>Me costaba realizar las cuentas matemáticas</b>	<b>14,525</b>	<b>6</b>	<b>,024</b>
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	8,364	6	,213
<b>No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar</b>	<b>14,219</b>	<b>6</b>	<b>,027</b>
Tardé bastante en aprender a leer	11,487	6	,074
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	9,774	6	,134
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	5,861	6	,439
Era muy difícil entender mi escritura	5,870	6	,469
Tardaba mucho en aprenderme los temas	8,714	6	,190
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	10,171	6	,118
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	3,339	6	,765
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	1,757	6	,941
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	8,610	6	,197
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	9,751	6	,136
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	11,731	6	,068
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	7,500	6	,277
Faltaba el respeto al profesorado	7,983	6	,239
No atendía a las explicaciones del profesorado	6,341	6	,386
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	11,171	6	,083
Me diagnosticaron hiperactividad	6,530	6	,366
Me diagnosticaron problemas de atención	4,267	6	,641
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	2,630	6	,854
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	5,840	6	,441
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	4,596	6	,597
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	6,101	6	,412

Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	6,346	6	,386
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	6,309	6	,389
No me gustaba nada estudiar	3,527	6	,740
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	8,190	6	,149
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	5,993	6	,424
<b>Si me suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí</b>	<b>14,594</b>	<b>6</b>	<b>,024</b>
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	2,925	6	,818
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	7,580	6	,271
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	11,808	6	,066
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	12,695	6	,051
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	4,023	6	,674
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	7,584	6	,270
Me suspendían porque tenía mala suerte	3,340	6	,765
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	,644	6	,996
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	6,753	6	,344
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	3,620	6	,728
Creo que valgo o valía para estudiar	8,568	6	,199
Creo que soy inteligente	11,068	6	,086
<b>Creo que soy trabajador/a</b>	<b>15,794</b>	<b>6</b>	<b>,015</b>
<b>Creo que la gente me aprecia y valora</b>	<b>19,254</b>	<b>6</b>	<b>,004</b>
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	10,072	6	,122
<b>Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase</b>	<b>14,750</b>	<b>6</b>	<b>,022</b>

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel máximo de estudios alcanzado

Respecto a la primera relación de dependencia, vemos como en cuanto a la dificultad en la realización de las cuentas matemáticas, aquellos con un nivel de estudios primarios (6,5%) afirman estar en total acuerdo y el 8,6% de los que su nivel de estudios es 2ª ESO. El 14% en el grado de total desacuerdo representa a aquellos que tienen un grado de total desacuerdo y el 7,5% dentro de este nivel a participantes con estudios primarios. Refiriéndonos a los titulados en ESO el 6,5% está en total desacuerdo. A rasgos generales, el 39,8% no presentaron dificultades en cálculos matemáticos, el 18,3% afirman estar algo en desacuerdo;  $\frac{1}{4}$  de la muestra se concentra en el total acuerdo y más del 10% en el grado de acuerdo.

**Tabla 132***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado \* Me costaba realizar las cuentas matemáticas*

		Me costaba realizar las cuentas matemáticas					NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	1	1	0	4	0	6
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	4,3%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	7	2	4	6	0	19
		% del total	7,5%	2,2%	4,3%	6,5%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	4	2	3	2	1	12
		% del total	4,3%	2,2%	3,2%	2,2%	1,1%	12,9%
	2º ESO	Recuento	4	6	2	8	0	20
		% del total	4,3%	6,5%	2,2%	8,6%	0,0%	21,5%
	3º ESO	Recuento	13	3	2	2	0	20
		% del total	14,0%	3,2%	2,2%	2,2%	0,0%	21,5%
	PCPI	Recuento	2	1	0	3	0	6
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	3,2%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	6	2	2	0	0	10
		% del total	6,5%	2,2%	2,2%	0,0%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	37	17	13	25	1	93
		% del total	39,8%	18,3%	14,0%	26,9%	1,1%	100,0%



La siguiente relación dependiente que interpretamos es la que trata sobre no recordar adecuadamente las operaciones de cálculo como pueden ser las tablas de multiplicar. En este caso aunque más del 50% de la muestra se concentran en los grados de desacuerdo de la escala, destacamos que es en el caso de los participantes con un nivel del 2º ESO (4,3%) tienen mayor representación en el grado de acuerdo, y en el caso de los participantes con estudios primarios (4,3%) en total acuerdo.

**Tabla 133**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar*

		No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	2	0	2	2	6
		% del total	2,2%	0,0%	2,2%	2,2%	6,5%
	Primarios	Recuento	7	6	2	4	19
		% del total	7,5%	6,5%	2,2%	4,3%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	7	1	3	1	12
		% del total	7,5%	1,1%	3,2%	1,1%	12,9%
	2º ESO	Recuento	9	4	4	3	20
		% del total	9,7%	4,3%	4,3%	3,2%	21,5%
	3º ESO	Recuento	16	2	1	1	20
		% del total	17,2%	2,2%	1,1%	1,1%	21,5%
	PCPI	Recuento	2	2	1	1	6
		% del total	2,2%	2,2%	1,1%	1,1%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	8	2	0	0	10
		% del total	8,6%	2,2%	0,0%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	51	17	13	12	93
		% del total	54,8%	18,3%	14,0%	12,9%	100,0%

Si nos fijamos en la percepción de los participantes de suspender por la dificultad para entender las explicaciones, se expone que son los sujetos con un nivel de estudios de 2º ESO los que mayor representación poseen en el grado de total acuerdo y el 4,3% aquellos de PCPI.

Es destacable que más del ½ de la muestra se concentran en el grado de total desacuerdo, destacando el 9,7% de aquellos que poseen estudios primarios

**Tabla 134**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado ^ Si me suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí*

		Si me suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí				Total	
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	5	0	1	0	6
		% del total	5,4%	0,0%	1,1%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	9	5	2	3	19
		% del total	9,7%	5,4%	2,2%	3,2%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	4	4	1	3	12
		% del total	4,3%	4,3%	1,1%	3,2%	12,9%
	2º ESO	Recuento	8	4	2	6	20
		% del total	8,6%	4,3%	2,2%	6,5%	21,5%
	3º ESO	Recuento	15	2	3	0	20
		% del total	16,1%	2,2%	3,2%	0,0%	21,5%
	PCPI	Recuento	2	0	0	4	6
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	4,3%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	7	2	1	0	10
		% del total	7,5%	2,2%	1,1%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	50	17	10	16	93
		% del total	53,8%	18,3%	10,8%	17,2%	100,0%

Respecto a la percepción de los participantes sobre si son trabajadores, nos encontramos que más del 60% afirma estar en total acuerdo. Si es destacable el 4,3% (del 11,8% total) de los titulados en ESO que representan estar en total desacuerdo, al igual (4,3%) que en el grado de algo en desacuerdo.

**Tabla 135***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado \* Creo que soy trabajador/a*

		Creo que soy trabajador/a				Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	0	0	0	6
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	0	2	5	12
		% del total	0,0%	2,2%	5,4%	12,9%
	Graduado Escolar	Recuento	2	1	1	8
		% del total	2,2%	1,1%	1,1%	8,6%
	2º ESO	Recuento	2	2	4	12
		% del total	2,2%	2,2%	4,3%	12,9%
	3º ESO	Recuento	2	2	3	13
		% del total	2,2%	2,2%	3,2%	14,0%
	PCPI	Recuento	1	0	0	5
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	5,4%
	Titulado en ESO	Recuento	4	4	0	2
		% del total	4,3%	4,3%	0,0%	2,2%
Total		Recuento	11	11	13	58
		% del total	11,8%	11,8%	14,0%	62,4%

En cuanto a la sensación sobre el aprecio y valoración hacia su persona por parte de los demás, se han arrojado resultados positivos, ya que el 78,5% de la muestra se reparten entre los grados de acuerdo. Destaca el 11,8% de aquellos con estudios primarios en el grado de total acuerdo. En caso del grado de acuerdo se destaca el 6,5% de los sujetos con estudios primarios, el 7,5% de 2º eso y el 7,5% de 3º ESO. Atendiendo al grado de total desacuerdo destaca el 4,3% de los titulados en ESO y en algo en desacuerdo con el 3,2%.

**Tabla 136***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*Creo que la gente me aprecia y valora*

		Creo que la gente me aprecia y valora					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	0	0	3	3	0	6
		% del total	0,0%	0,0%	3,2%	3,2%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	0	2	6	11	0	19
		% del total	0,0%	2,2%	6,5%	11,8%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	0	1	5	6	0	12
		% del total	0,0%	1,1%	5,4%	6,5%	0,0%	12,9%
	2º ESO	Recuento	3	2	7	8	0	20
		% del total	3,2%	2,2%	7,5%	8,6%	0,0%	21,5%
	3º ESO	Recuento	2	2	7	8	1	20
		% del total	2,2%	2,2%	7,5%	8,6%	1,1%	21,5%
	PCPI	Recuento	0	0	0	6	0	6
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	4	3	2	1	0	10
		% del total	4,3%	3,2%	2,2%	1,1%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	9	10	30	43	1	93
		% del total	9,7%	10,8%	32,3%	46,2%	1,1%	100,0%

Finalizamos con la percepción de un nivel intelectual superior al resto de los compañeras, lo que provocaba aburrimiento en clase. Sobresale más del 80% de la muestra concentrada entre los dos grados de desacuerdo. Si es significativo que el 4,3% de los participantes con estudios primarios representa el grado de acuerdo, los demás niveles de estudios representan el 2,2%, excepto el 1,1% perteneciente a un graduado escolar. En el grado de total acuerdo destaca el 2,2% de participantes con un nivel de 3º ESO.

**Tabla 137**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburrí en clase*

		Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	6	0	0	0	6
		% del total	6,5%	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	8	6	4	1	19
		% del total	8,6%	6,5%	4,3%	1,1%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	10	1	1	0	12
		% del total	10,8%	1,1%	1,1%	0,0%	12,9%
	2º ESO	Recuento	13	5	2	0	20
		% del total	14,0%	5,4%	2,2%	0,0%	21,5%
	3º ESO	Recuento	9	7	2	2	20
		% del total	9,7%	7,5%	2,2%	2,2%	21,5%
	PCPI	Recuento	2	2	2	0	6
		% del total	2,2%	2,2%	2,2%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	3	4	2	1	10
		% del total	3,2%	4,3%	2,2%	1,1%	10,8%
Total		Recuento	51	25	13	4	93
		% del total	54,8%	26,9%	14,0%	4,3%	100,0%

### 2.3.2. Relación nivel máximo de estudios ^ factores escolares.

En este segundo sub-apartado, se presentan los resultados obtenidos una vez realizado el análisis mediante la prueba H de Kruskal-Wallis. Seguimos con la variable de agrupación nivel máximo de estudios alcanzado junto con las variables referentes a la dimensión de factores escolares.

A continuación exponemos la tabla de estadísticos de contraste en los que podemos observar los diferentes valores de la significancia asintótica. Se mantiene el 95% de confianza y significatividad al 0,05. Por tanto, se han obtenido cuatro relaciones de dependencia según la variable de agrupación y el resto de ítems de la dimensión.

La primera relación de dependencia que nos encontramos es la que hace referencia a que existe diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de estudios alcanzados por los participantes respecto a si el profesorado utilizaba siempre el libro o apuntes y, por tanto, resultaba aburrido (**p=,008**).

En el segundo caso, la prueba H de Kruskal-Wallis nos ha permitido comprobar que la realización de las tareas mandadas era constante y diaria según los participantes mantiene una relación de dependencia con el nivel máximo de estudios alcanzado, por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta las diferencias estadísticamente significativas de las variables (**p=0,14**). Respecto a si el clima y ambiente del hogar era ruidoso para un correcto y adecuado ambiente de estudio queda patente la relación existente entre esta variable y la variable agrupación, arrojando un valor de **p= 0,049**; por lo que se da una relación de asociación entre las variables estudiadas.

**Tabla 138***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzados\*Factores escolares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	7,376	6	,287
El profesor/a explicaba bien	9,369	6	,154
<b>El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido</b>	<b>17,282</b>	<b>6</b>	<b>,008</b>
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	6,948	6	,326
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	10,661	6	,099
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	6,485	6	,371
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	5,170	6	,522
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	6,326	6	,388
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	3,257	6	,776
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	5,462	6	,486
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	9,842	6	,131
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	4,055	6	,669
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	8,060	6	,234
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	7,907	6	,245
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	8,118	6	,230
Cambié mucho de colegio	4,035	6	,672
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	2,550	6	,863
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	1,518	6	,958
Estudiaba todos los días	9,180	6	,119
<b>Todos los días hacía las tareas que me mandaban</b>	<b>15,933</b>	<b>6</b>	<b>,014</b>
Sabía resumir un texto con las ideas principales	10,728	6	,097
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	9,291	6	,158
Sabía realizar esquemas	9,666	6	,139
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	7,431	6	,283
No atendía en clase a las explicaciones	1,908	6	,928
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	8,623	6	,196
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	4,466	6	,614
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	5,347	6	,500
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	6,133	6	,409
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	8,508	6	,203
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	7,515	6	,276
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	10,081	6	,121
<b>En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar</b>	<b>12,654</b>	<b>6</b>	<b>,049</b>

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Nivel máximo de estudios alcanzado

**Tabla 139***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido*

		El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	0	1	0	5	0	6
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	5,4%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	8	2	2	7	0	19
		% del total	8,6%	2,2%	2,2%	7,5%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	5	4	1	2	0	12
		% del total	5,4%	4,3%	1,1%	2,2%	0,0%	12,9%
	2º ESO	Recuento	11	3	5	1	0	20
		% del total	11,8%	3,2%	5,4%	1,1%	0,0%	21,5%
	3º ESO	Recuento	10	4	4	1	1	20
		% del total	10,8%	4,3%	4,3%	1,1%	1,1%	21,5%
	PCPI	Recuento	4	1	1	0	0	6
		% del total	4,3%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	8	1	1	0	0	10
		% del total	8,6%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	46	16	14	16	1	93
		% del total	49,5%	17,2%	15,1%	17,2%	1,1%	100,0%



**Tabla 140***Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado\*Todos los días hacía las tareas que me mandaban*

		Todos los días hacía las tareas que me mandaban					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	0	1	0	5	0	6
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	5,4%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	3	3	0	13	0	19
		% del total	3,2%	3,2%	0,0%	14,0%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	4	4	1	3	0	12
		% del total	4,3%	4,3%	1,1%	3,2%	0,0%	12,9%
	2º ESO	Recuento	8	6	3	2	1	20
		% del total	8,6%	6,5%	3,2%	2,2%	1,1%	21,5%
	3º ESO	Recuento	5	2	7	5	1	20
		% del total	5,4%	2,2%	7,5%	5,4%	1,1%	21,5%
	PCPI	Recuento	4	0	1	1	0	6
		% del total	4,3%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	2	1	3	4	0	10
		% del total	2,2%	1,1%	3,2%	4,3%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	26	17	15	33	2	93
		% del total	28,0%	18,3%	16,1%	35,5%	2,2%	100,0%

**Tabla 141**

*Contingencia Nivel máximo de estudio\*En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar*

			En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar					Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC	
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	1	1	0	1	3	6
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	3,2%	6,5%
Primarios		Recuento	13	1	2	2	1	19
		% del total	14,0%	1,1%	2,2%	2,2%	1,1%	20,4%
Graduado Escolar		Recuento	7	3	1	1	0	12
		% del total	7,5%	3,2%	1,1%	1,1%	0,0%	12,9%
2º ESO		Recuento	10	3	3	4	0	20
		% del total	10,8%	3,2%	3,2%	4,3%	0,0%	21,5%
3º ESO		Recuento	15	2	2	1	0	20
		% del total	16,1%	2,2%	2,2%	1,1%	0,0%	21,5%
PCPI		Recuento	4	0	1	1	0	6
		% del total	4,3%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	6,5%
Titulado en ESO		Recuento	7	3	0	0	0	10
		% del total	7,5%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	57	13	9	10	4	93
		% del total	61,3%	14,0%	9,7%	10,8%	4,3%	100,0%

### 2.3.3. Relación nivel máximo de estudios alcanzado ^ factores familiares.

En este penúltimo apartado, se revelan los resultados obtenidos de la prueba H de Kruskal-Wallis en relación a las variables de la dimensión de factores familiares con la variable agrupación nivel máximo de estudios alcanzado. Asumimos un nivel de confianza del 95% y una significación 0,05. Partimos de la hipótesis nula de que no existe relación dependiente entre los factores familiares y el nivel máximo de estudios alcanzado.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente descrito, los resultados han arrojado una dependencia ( $p=,022$ ) entre si los padres, de cada uno de los participantes del estudio, eran muy estrictos y el nivel de estudios alcanzado. Por tanto, en este caso, se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 142**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado\*Factores familiares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	9,186	6	,163
<b>Mis padres eran muy estrictos conmigo</b>	<b>14,828</b>	<b>6</b>	<b>,022</b>
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	6,016	6	,421
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	4,499	6	,610
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	2,134	6	,907
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	8,002	6	,238
La economía familiar era buena	5,724	6	,455
Somos muchos hermanos	12,042	6	,061
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	3,745	6	,711
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	3,243	6	,778
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	6,105	6	,412
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	4,403	6	,622

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel máximo de estudios alcanzado

En la siguiente tabla de contingencia podemos ver la proporción de las puntuaciones de la muestra. En este caso, se observa que la percepción sobre la estrictez de sus padres destaca el 7,5% en un nivel de total acuerdo en aquellos sujetos con estudios primarios, seguidos del 6,5% en el grado de acuerdo de aquellos con un nivel de 2º ESO. Así mismo, con el 8,5% en el grado de total desacuerdo también destacan aquellos con un nivel de estudios primarios, seguidos del 6,5% con el Graduado Escolar. A rasgos generales, cada uno de los grados de la escala queda representado por porcentajes similares.

**Tabla 143**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado \* Mis padres eran muy estrictos conmigo*

		Mis padres eran muy estrictos conmigo					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	4	0	1	1	0	6
		% del total	4,3%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	8	1	3	7	0	19
		% del total	8,6%	1,1%	3,2%	7,5%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	6	2	2	2	0	12
		% del total	6,5%	2,2%	2,2%	2,2%	0,0%	12,9%
	2º ESO	Recuento	4	5	6	5	0	20
		% del total	4,3%	5,4%	6,5%	5,4%	0,0%	21,5%
	3º ESO	Recuento	6	9	1	4	0	20
		% del total	6,5%	9,7%	1,1%	4,3%	0,0%	21,5%
	PCPI	Recuento	0	1	0	4	1	6
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	4,3%	1,1%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	5	4	1	0	0	10
		% del total	5,4%	4,3%	1,1%	0,0%	0,0%	10,8%
	Total	Recuento	33	22	14	23	1	93
		% del total	35,5%	23,7%	15,1%	24,7%	1,1%	100,0%

### 2.3.4. Relación nivel máximo de estudios alcanzado^ factores socio-culturales y económicos.

Finalizamos el análisis con la variable agrupación nivel de estudios. En este apartado se tienen en cuenta los factores socio-culturales y económicos de la muestra productora de datos. Mantenemos el 95% de nivel de confianza y 0,05 de significación. A través de la prueba H de Kruskal-Wallis se ha dado una relación de dependencia, entre la variable agrupación y sobre si el vecindario donde vivía el participante no poseían estudios (**p=,012**).

**Tabla 144**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado\*Factores socio-culturales y económicos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Vivíamos en una zona muy pobre	8,606	6	,197
Vivíamos en un barrio con delincuencia	7,329	6	,291
En mi barrio se vendía y consumía droga	8,996	6	,174
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	9,520	6	,146
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	11,575	6	,072
<b>La mayoría de mis vecinos no tenían estudios</b>	<b>16,393</b>	<b>6</b>	<b>,012</b>
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	11,828	6	,066
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	10,611	6	,101
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	5,841	6	,441

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel máximo de estudios alcanzado

**Tabla 145**

*Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado \* La mayoría de mis vecinos no tenían estudios*

		La mayoría de mis vecinos no tenían estudios					NS/NC	Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Nivel máximo de estudios alcanzado	Ninguno	Recuento	1	0	0	5	0	6
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	6,5%
	Primarios	Recuento	9	4	4	2	0	19
		% del total	9,7%	4,3%	4,3%	2,2%	0,0%	20,4%
	Graduado Escolar	Recuento	4	1	3	3	1	12
		% del total	4,3%	1,1%	3,2%	3,2%	1,1%	12,9%
	2º ESO	Recuento	5	4	4	5	2	20
		% del total	5,4%	4,3%	4,3%	5,4%	2,2%	21,5%
	3º ESO	Recuento	8	3	7	1	1	20
		% del total	8,6%	3,2%	7,5%	1,1%	1,1%	21,5%
	PCPI	Recuento	0	1	1	4	0	6
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	4,3%	0,0%	6,5%
	Titulado en ESO	Recuento	5	4	0	1	0	10
		% del total	5,4%	4,3%	0,0%	1,1%	0,0%	10,8%
Total	Recuento	32	17	19	21	4	93	
	% del total	34,4%	18,3%	20,4%	22,6%	4,3%	100,0%	

En la anterior tabla se presentan los resultados de la contingencia entre las variables descritas. Se concluye que, aunque más del 30% del total, afirman estar en total desacuerdo, sí existen resultados interesantes. Es en el caso de los participantes con un nivel de estudios de 2º ESO los que obtienen una mayor representación en el grado de total acuerdo con el 5,4%, así como aquellos que no tienen ningún nivel de estudios. Atendiendo al nivel de acuerdo nos encontramos con una representación del 7,5% de los participantes con un nivel de estudios de 3º ESO.

#### **2.4. Relación con discapacidad.**

En esta sección se muestran los resultados obtenidos tras realizar la prueba de H de Kruskal-Wallis entre la variable de agrupación discapacidad. Se ha decidido mantener el análisis sobre la dependencia de las variables a través de dicha prueba, por la naturaleza policotómica de la variable de agrupación (ninguna, intelectual, sensorial, física, otras) por lo

que quedan establecidos cinco grupos independientes, a su vez la naturaleza cuantitativa de las variables del cuestionario (total desacuerdo, algo en desacuerdo, de acuerdo y total acuerdo).

Respecto a las variables referentes a los datos profesionales y personales se muestra que las variables “enfermedad” y “la enfermedad provocó las faltas a clase” mantienen una relación de dependencia con la variable de agrupación. La tabla de estadísticos de contraste presentada a posteriori atestigua nuestra afirmación a través de los valores obtenidos de la significación. Debemos recordar que la muestra total con algún tipo de discapacidad supone el 13% del total.

**Tabla 146**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Discapacidad\*Datos personales y profesionales*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
<b>Enfermedad</b>	<b>53,343</b>	<b>4</b>	<b>,000</b>
<b>La enfermedad provocó que faltase a clase</b>	<b>47,398</b>	<b>4</b>	<b>,000</b>
Estudios del padre	2,519	4	,641
Estudios de la madre	3,437	4	,488

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Discapacidad

En la tabla de contingencia que se expone a continuación, observamos que más del 80% de los sujetos de la investigación no presentan ningún tipo de enfermedad, si cabe destacar que el 7,5% de los que sí afirman posee alguna discapacidad distinta a las propuestas, el 5,4% que sí presentan alguna enfermedad no tienen discapacidad. En cuanto a discapacidad intelectual se observa un 1,1%, respecto a discapacidad sensorial el 2,2% y física el 1,1%.

**Tabla 147**  
*Contingencia Discapacidad \* Enfermedad*

Discapacidad		Enfermedad		Total	
		Sí	No		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	5	76	81
		% del total	5,4%	81,7%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	2	0	2
	% del total	2,2%	0,0%	2,2%	
	Física	Recuento	1	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	7	1	8
		% del total	7,5%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	16	77	93
		% del total	17,2%	82,8%	100,0%

Atendiendo a si la enfermedad provocó la ausencia en clase según la variable de agrupación discapacidad, se muestra que aquellos que tienen una enfermedad pero no una discapacidad destacan en el nivel mucho (3,2%), aquellos que presentan otro tipo de discapacidad destacan en el grado casi nunca (5,2%).

**Tabla 148**  
*Contingencia Discapacidad\*La enfermedad provocó que faltase a clase*

Discapacidad			La enfermedad provocó que faltase a clase				Total
			Sin enfermedad	Mucho	Bastante	Casi nunca	
Discapacidad	Ninguna	Recuento	76	3	1	1	81
		% del total	81,7%	3,2%	1,1%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	1	1	2
	% del total	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	2,2%	
	Física	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Otras	Recuento	2	1	0	5	8
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	5,4%	8,6%
Total		Recuento	79	4	2	8	93
		% del total	84,9%	4,3%	2,2%	8,6%	100,0%



### 2.4.1. Relación discapacidad ^ factores intrapersonales.

En esta parte del análisis se revelan los resultados obtenidos entre la variable de agrupación discapacidad y las variables de la dimensión de factores intrapersonales a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, a un nivel de confianza del 95% y un valor de significación de 0,05. En la siguiente tabla de estadísticos de contraste se demuestra la relación de dependencia con 8 de las 46 variables de la dimensión.

**Tabla 149**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Discapacidad\*Factores intrapersonales*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	2,855	4	,582
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	5,629	4	,229
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	4,205	4	,379
Tardé bastante en aprender a leer	6,142	4	,189
<b>Me suponía muchas dificultades entender lo que leía</b>	<b>14,231</b>	<b>4</b>	<b>,007</b>
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	7,417	4	,115
Era muy difícil entender mi escritura	4,356	4	,360
<b>Tardaba mucho en aprenderme los temas</b>	<b>10,875</b>	<b>4</b>	<b>,028</b>
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	3,497	4	,478
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	7,223	4	,125
<b>Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura</b>	<b>10,374</b>	<b>4</b>	<b>,035</b>
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	7,643	4	,106
<b>Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí</b>	<b>19,688</b>	<b>4</b>	<b>,001</b>
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	7,378	4	,117
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	5,170	4	,270
<b>Faltaba el respeto al profesorado</b>	<b>10,607</b>	<b>4</b>	<b>,031</b>
No atendía a las explicaciones del profesorado	6,910	4	,141
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	4,822	4	,306
Me diagnosticaron hiperactividad	5,199	4	,267
<b>Me diagnosticaron problemas de atención</b>	<b>10,886</b>	<b>4</b>	<b>,028</b>
<b>Insultaba y/o pegaba a mis compañeros</b>	<b>12,757</b>	<b>4</b>	<b>,013</b>
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	7,781	4	,100
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	7,779	4	,100
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	3,522	4	,475

Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	9,262	4	,055
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	3,122	4	,538
No me gustaba nada estudiar	5,942	4	,204
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	5,641	4	,228
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	1,665	4	,797
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	6,872	4	,143
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	2,340	4	,674
<b>Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí</b>	<b>9,876</b>	<b>4</b>	<b>,043</b>
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	6,796	4	,147
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	7,350	4	,118
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	7,102	4	,131
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	4,342	4	,362
Me suspendían porque tenía mala suerte	7,022	4	,135
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	7,359	4	,118
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	7,383	4	,117
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	7,362	4	,118
Creo que valgo o valía para estudiar	3,259	4	,515
Creo que soy inteligente	7,704	4	,103
Creo que soy trabajador/a	3,809	4	,432
Creo que la gente me aprecia y valora	5,982	4	,201
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	3,637	4	,457
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase	1,547	4	,818

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Discapacidad

En cuanto a si suponía dificultades entender lo que se leía en relación a la discapacidad, se explica a través de la tabla de contingencia como aquellos con ningún tipo de enfermedad (62,4%) afirman estar en total desacuerdo, pero si cabe destacar que en el grado de acuerdo aparece un 8,6% de ellos. En cuanto a discapacidad intelectual (1,1%) afirma estar de acuerdo con la afirmación. El 2,2% de los que poseen discapacidad sensorial asevera estar de acuerdo y el 1,1% con discapacidad física puntúa en el total acuerdo. Aquellos que presentan otras discapacidades afirman que no tuvieron dificultades en la comprensión de la lectura (4,3%), el resto (4,4%) se reparte a la mitad entre el grado de acuerdo y total acuerdo.

**Tabla 150***Contingencia Discapacidad\*Me suponía muchas dificultades entender lo que leía*

Discapacidad			Me suponía muchas dificultades entender lo que leía				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	58	9	8	5	1	81
		% del total	62,4%	9,7%	8,6%	5,4%	1,1%	87,1%
Intelectual		Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
Sensorial (visual y/o auditiva)		Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
Física		Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
Otras		Recuento	4	0	2	2	0	8
		% del total	4,3%	0,0%	2,2%	2,2%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	62	9	11	10	1	93
		% del total	66,7%	9,7%	11,8%	10,8%	1,1%	100,0%

**Tabla 151***Contingencia Discapacidad\* Tardaba mucho en aprenderme los temas*

Discapacidad			Tardaba mucho en aprenderme los temas				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	36	21	11	12	1	81
		% del total	38,7%	22,6%	11,8%	12,9%	1,1%	87,1%
Intelectual		Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
Sensorial (visual y/o auditiva)		Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
Física		Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
Otras		Recuento	3	0	1	4	0	8
		% del total	3,2%	0,0%	1,1%	4,3%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	39	21	12	19	2	93
		% del total	41,9%	22,6%	12,9%	20,4%	2,2%	100,0%

En la tabla de contingencia anterior se observa que aquellos que no presentan ninguna discapacidad, sí tuvieron dificultades para el aprendizaje de los contenidos; el 12,9% queda representado en el grado de total acuerdo, junto con el 11,8% en el grado de acuerdo.

Aquellos con discapacidad sensorial se muestran en total acuerdo (2,2%) al igual que los que poseen discapacidad física (1,1%). Si nos fijamos en otro tipo de discapacidad, el 3,2% representa que no existía dificultad para aprender los temas y el 4,3% afirman estar de acuerdo con la afirmación, por lo que sí tuvieron contratiempos.

Respecto a dificultades en la expresión oral como causa de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, se muestra que los sujetos sin ningún tipo de discapacidad, en su mayoría, se encuentran en total desacuerdo (64,5%) y en algo en desacuerdo (9,7%). Sin embargo, se destaca que el 6,5% de ellos afirman estar en total acuerdo y el 5,6% representan el grado de desacuerdo. En cuanto a la discapacidad intelectual se muestra que afirma estar algo en desacuerdo. Aquellos con discapacidad sensorial se reparten entre el grado de acuerdo y total acuerdo. Aquellos con otras discapacidades representan el 5,4% en el grado de total desacuerdo y el 2,2% en algo en desacuerdo.

**Tabla 152**

*Contingencia Discapacidad\*Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura*

		Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	60	9	5	6	1	81
		% del total	64,5%	9,7%	5,4%	6,5%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	1	1	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	5	2	0	1	0	8
		% del total	5,4%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	65	12	7	8	1	93
		% del total	69,9%	12,9%	7,5%	8,6%	1,1%	100,0%

Con respecto a faltas de respeto hacia el profesorado, son aquellos que no tienen ninguna discapacidad los que destacan en el grado de total acuerdo con el 4,3% de representación y un 3,2% en el grado de acuerdo. Atendiendo al resto, no se dan resultados destacables, ya que la mayoría se concentran en los grados de desacuerdo de la escala y/o en el grado de NS/NC.

**Tabla 153**

*Contingencia Discapacidad\*Faltaba el respeto al profesorado*

			Faltaba el respeto al profesorado				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	67	7	3	4	0	81
		% del total	72,0%	7,5%	3,2%	4,3%	0,0%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	5	1	0	1	1	8
		% del total	5,4%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	74	9	3	6	1	93
		% del total	79,6%	9,7%	3,2%	6,5%	1,1%	100,0%

En referencia al diagnóstico de problemas de atención, se expone que el 5,4% de los que no poseen ninguna discapacidad fueron diagnosticados, ya que afirman estar de acuerdo, así como el 4,3% en el grado de total acuerdo. De aquellos con discapacidad sensorial todos afirman estar totalmente de acuerdo. En cuanto a otras discapacidades solo uno aparece con dicho diagnóstico garantizando su grado de total acuerdo.

**Tabla 154***Contingencia Discapacidad\*Me diagnosticaron problemas de atención*

			Me diagnosticaron problemas de atención				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	62	9	5	4	1	81
		% del total	66,7%	9,7%	5,4%	4,3%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	5	2	0	1	0	8
		% del total	5,4%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	68	12	5	7	1	93
		% del total	73,1%	12,9%	5,4%	7,5%	1,1%	100,0%

Haciendo referencia a conductas disruptivas como insultar y/o pegar a los compañeros, son significativos los resultados en los participantes sin ninguna discapacidad, ya que obtienen una representación del 4,3% en el grado de acuerdo y 3,2% en total acuerdo. También destaca el 4,3% en el grado de NS/NC.

**Tabla 155***Contingencia Discapacidad^ Insultaba y/o pegaba a mis compañeros*

			Insultaba y/o pegaba a mis compañeros				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	68	3	4	3	3	81
		% del total	73,1%	3,2%	4,3%	3,2%	3,2%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	1	0	0	1	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	1	2	1	0	8
		% del total	4,3%	1,1%	2,2%	1,1%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	74	5	6	4	4	93
		% del total	79,6%	5,4%	6,5%	4,3%	4,3%	100,0%

Finalizamos esta sección con los resultados referentes a suspender a causa de la dificultad de los exámenes, los participantes que no poseen discapacidad se concentran la mayoría en el grado de total desacuerdo (50,5%) y algo en desacuerdo (19,4%), si es de mencionar el 7,5% en el grado de acuerdo y el 8,6% en total acuerdo. Fijándonos en las diferentes discapacidades se observa como en la intelectual el total se encuentra en el grado de total desacuerdo. Respecto a discapacidades sensoriales el 2,2% sí presentaron dificultades para aprobar los exámenes y el 2,2% de otras discapacidades.

**Tabla 156**

*Contingencia Discapacidad ^ Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí*

		Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	47	18	7	8	1	81
		% del total	50,5%	19,4%	7,5%	8,6%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	2	4	0	2	0	8
		% del total	2,2%	4,3%	0,0%	2,2%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	50	22	8	12	1	93
		% del total	53,8%	23,7%	8,6%	12,9%	1,1%	100,0%

#### 2.4.2. Relación discapacidad ^ factores escolares.

Seguidamente se muestran los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis, con la variable de agrupación discapacidad y los ítems de la dimensión de los factores escolares, así se establecerá si se rechaza la hipótesis nula, los factores escolares son independientes a la presencia de cualquier discapacidad. Con un nivel de confianza del 95% y significación de

0,05. Por tanto, en la tabla de estadísticos de contraste se observan seis relaciones de dependencia que se irán describiendo a lo largo del apartado.

**Tabla 157**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Discapacidad\*Factores escolares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	5,624	4	,229
El profesor/a explicaba bien	5,366	4	,252
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	6,323	4	,176
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	3,344	4	,502
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	9,397	4	,052
<b>Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban</b>	<b>13,376</b>	<b>4</b>	<b>,010</b>
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	3,946	4	,413
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	2,610	4	,068
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	9,075	4	,059
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	3,195	4	,526
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	2,696	4	,610
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	2,253	4	,689
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	2,737	4	,603
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	5,115	4	,276
<b>Empecé muy tarde a asistir a la escuela</b>	<b>10,808</b>	<b>4</b>	<b>,029</b>
Cambié mucho de colegio	2,256	4	,689
<b>No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela</b>	<b>13,341</b>	<b>4</b>	<b>,010</b>
<b>Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela</b>	<b>17,604</b>	<b>4</b>	<b>,001</b>
Estudiaba todos los días	5,670	4	,225
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	7,552	4	,109
Sabía resumir un texto con las ideas principales	6,822	4	,146
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	8,809	4	,066
Sabía realizar esquemas	7,133	4	,129
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	6,148	4	,188
No atendía en clase a las explicaciones	3,057	4	,548
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	1,748	4	,782
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	7,975	4	,092
<b>Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro</b>	<b>10,431</b>	<b>4</b>	<b>,034</b>
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	8,318	4	,081
<b>No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado</b>	<b>13,147</b>	<b>4</b>	<b>,011</b>
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	5,157	4	,272
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	6,693	4	,153
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	7,415	4	,116

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Discapacidad



La primera dependencia entre las variables que nos encontramos es con existía cierta indiferencias de los compañeros hacia los participantes de este estudio por su discapacidad. Cabe destacar que es en aquellos con otras discapacidades y en discapacitados físicos en los que se confirma la variable, puntuando en el grado de acuerdo. Es significativo que el 3,2% de los que no tienen ninguna discapacidad aparezcan en el grado de acuerdo y otro 3,2% en el grado de total acuerdo. Debemos recordar que la muestra total con algún tipo de discapacidad supone el 13% del total.

**Tabla 158**

*Contingencia Discapacidad\*Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban*

		Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	64	11	3	3	0	81
		% del total	68,8%	11,8%	3,2%	3,2%	0,0%	87,1%
	Intelectual	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	2	0	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	1	2	0	1	8
		% del total	4,3%	1,1%	2,2%	0,0%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	70	12	6	3	2	93
		% del total	75,3%	12,9%	6,5%	3,2%	2,2%	100,0%

Si atendemos a la tardanza en asistir a la escuela a causa de alguna discapacidad, se destaca que sólo el 3,3% de aquellos con otras discapacidades afirman estar de acuerdo y totalmente de acuerdo. Respecto a las demás es significativo que todos afirman esta en total desacuerdo. Cabe destacar que el 6,5% de los sujetos sin discapacidad afirma estar de acuerdo con la afirmación y el 2,2% de acuerdo.

**Tabla 159***Contingencia Discapacidad ^ Empecé muy tarde a asistir a la escuela*

		Empecé muy tarde a asistir a la escuela					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	66	5	6	2	2	81
		% del total	71,0%	5,4%	6,5%	2,2%	2,2%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	2	0	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	0	1	2	1	8
		% del total	4,3%	0,0%	1,1%	2,2%	1,1%	8,6%
Total	Recuento	73	5	7	5	3	93	
	% del total	78,5%	5,4%	7,5%	5,4%	3,2%	100,0%	

Refiriéndonos al poco o nulo dominio del idioma en la escuela se resalta que el 80,6% del total de la muestra se concentra en torno al grado de total acuerdo. Es necesario resaltar que atendiendo a la discapacidad intelectual se afirma estar de acuerdo en cuando a la dificultad con el idioma, al igual que con la discapacidad física. En total del 6,5% de participantes que no dominaban el idioma, el 3,3% pertenece a aquellos con discapacidad, el 3,2% restante es de los que no poseen ningún tipo de problemática.

Sobre el desconocimiento del castellano se obtienen resultados similares a los descritos anteriormente.

**Tabla 160***Contingencia Discapacidad\*No dominaba el idioma hablado en la escuela*

		No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	69	7	0	3	2	81
		% del total	74,2%	7,5%	0,0%	3,2%	2,2%	87,1%
	Intelectual	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	5	1	1	0	1	8
		% del total	5,4%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	75	8	2	5	3	93
		% del total	80,6%	8,6%	2,2%	5,4%	3,2%	100,0%

**Tabla 161***Contingencia Discapacidad\*Desconocía totalmente es español, que era el idioma hablado de en la escuela*

		Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	72	5	1	2	1	81
		% del total	77,4%	5,4%	1,1%	2,2%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	5	1	1	0	1	8
		% del total	5,4%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	78	6	3	4	2	93
		% del total	83,9%	6,5%	3,2%	4,3%	2,2%	100,0%

La siguiente relación dependiente ha sido con la variable sobre las frecuentes expulsiones del centro debido al mal comportamiento o no respetar las normas del centro. Se observa que es en el caso de los discapacitados sensoriales los que destacan en el grado de total acuerdo (2,2%), el resto no presenta resultados significativos. Es importante resaltar que aquellos que no presentan ninguna discapacidad fueron expulsados, esto queda demostrado con el 4,3% que afirman estar de acuerdo y el 7,5% en total acuerdo.

**Tabla 162**

*Contingencia Discapacidad\*Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro*

		Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	63	6	4	7	1	81
		% del total	67,7%	6,5%	4,3%	7,5%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	3	0	0	1	8
		% del total	4,3%	3,2%	0,0%	0,0%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	69	9	4	9	2	93
		% del total	74,2%	9,7%	4,3%	9,7%	2,2%	100,0%

Finalizamos el apartado con los resultados de la tabla de contingencia entre la variable de agrupación y el que versa sobre la falta regular a clase por estar expulsado. En este caso los porcentajes varían poco respecto a la tabla anterior, aunque son similares, excepto en la bajada de frecuencia en el grado de acuerdo en aquellos participantes sin ningún tipo de discapacidad.

**Tabla 163***Contingencia Discapacidad\*No acudía a clases regularmente porque siempre estaba expulsado*

		No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	70	3	3	4	1	81
		% del total	75,3%	3,2%	3,2%	4,3%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	6	1	1	0	0	8
		% del total	6,5%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	78	4	4	6	1	93
		% del total	83,9%	4,3%	4,3%	6,5%	1,1%	100,0%

### 2.4.3. Relación discapacidad\*factores familiares, socio-culturales y económicos.

En este apartado muestran los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis, con la variable de agrupación discapacidad y los ítems de la dimensión de los factores familiares, así se establecerá si se rechaza la hipótesis nula, los factores familiares no son dependientes a la presencia de cualquier discapacidad. Con un nivel de confianza del 95% y significación de 0,05. Por tanto, en la tabla de estadísticos de contraste se observan tres relaciones de dependencia que se describirán a continuación.

**Tabla 164**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Discapacidad\*Factores familiares, socio-culturales y económicos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	2,165	4	,705
Mis padres eran muy estrictos conmigo	3,476	4	,481
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	12,924	4	,012
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	12,155	4	,016
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	5,234	4	,264
<b>Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas</b>	<b>9,951</b>	<b>4</b>	<b>,041</b>
La economía familiar era buena	4,057	4	,398
Somos muchos hermanos	4,963	4	,291
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	1,866	4	,760
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	3,559	4	,469
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	5,571	4	,234
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	3,770	4	,438

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Discapacidad

**Tabla 165**

*Contingencia Discapacidad\*Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar*

			Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	61	11	2	5	2	81
		% del total	65,6%	11,8%	2,2%	5,4%	2,2%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	2	0	2	0	8
		% del total	4,3%	2,2%	0,0%	2,2%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	66	13	2	10	2	93
		% del total	71,0%	14,0%	2,2%	10,8%	2,2%	100,0%

La primera de ellas es sobre el pensamiento de los padres sobre la capacidad del hijo/a, concretando sobre la insuficiente capacidad para estudiar. Del 13% de los participantes con discapacidad, se destaca que el 2,2% de los discapacitados sensoriales afirman estar en total acuerdo, el 1,1% de discapacitados físicos y el 2,2% de otro tipo de discapacidad. Además, aquellos que no tienen discapacidad afirman estar en total acuerdo en un 5,4% de representación.

Seguimos con la percepción de los sujetos del estudio sobre si sus padres pensaban que los profesores tenían una mala actitud hacia ellos y por ello suspendían. A este respecto, se resalta que el 91,4% de la muestra se encuentra en total desacuerdo.

**Tabla 166**

*Contingencia Discapacidad\* Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso suspendía*

		Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	72	5	2	2	0	81
		% del total	77,4%	5,4%	2,2%	2,2%	0,0%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	1	1	1	1	8
		% del total	4,3%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	8,6%
Total		Recuento	79	6	3	4	1	93
		% del total	84,9%	6,5%	3,2%	4,3%	1,1%	100,0%

Con respecto a un mal clima y convivencia entre los miembros de la familia de los participantes, en la tabla de contingencia se muestra que el 75% del total afirma estar en total desacuerdo. Si es característico que, en el caso de aquellos que no poseen ninguna



discapacidad, se da la existencia de un 7,5% de representación en el grado de total desacuerdo y un 4,3% en el grado de acuerdo.

**Tabla 167**

*Contingencia Discapacidad ^ Las relaciones de los miembros de mi familia, en general, malas*

		Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Discapacidad	Ninguna	Recuento	64	5	4	7	1	81
		% del total	68,8%	5,4%	4,3%	7,5%	1,1%	87,1%
	Intelectual	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Sensorial (visual y/o auditiva)	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Física	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Otras	Recuento	4	3	0	1	0	8
		% del total	4,3%	3,2%	0,0%	1,1%	0,0%	8,6%
Total		Recuento	69	10	4	9	1	93
		% del total	74,2%	10,8%	4,3%	9,7%	1,1%	100,0%

Para finalizar el apartado incluimos aquí los resultados obtenidos una vez realizada la prueba H de Kruskal-Wallis respecto a la dimensión de factores socio-culturales y económicos, en el cual se ha acepto la hipótesis nula de: los factores socio-culturales y económicos son independientes de tener o no algún tipo de discapacidad. No se ha dado relación de dependencia con ninguna variable de dicha dimensión con la variable de agrupación discapacidad, asumiendo el 95% de confianza y significación al 0,05.

**Tabla 168***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Discapacidad\*Factores socio-culturales y económicos*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
Vivíamos en una zona muy pobre	3,334	4	,504
Vivíamos en un barrio con delincuencia	9,176	4	,057
En mi barrio se vendía y consumía droga	8,709	4	,069
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	6,464	4	,167
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	4,096	4	,393
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	3,082	4	,544
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	5,862	4	,210
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	6,956	4	,138
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	6,313	4	,177

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Discapacidad

## 2.5. Relación con centro educativo de pertenencia.

Como en apartados anteriores, se utilizará la prueba H de Kruskal-Wallis, nivel de confianza del 95% y una significación  $p \leq 0.05$ . En este caso, la variable agrupación es el centro educativo de pertenencia (once opciones diferentes) y el resto del cuestionario construido (en total desacuerdo, algo en desacuerdo, de acuerdo y total de acuerdo), ambas de naturaleza policotómica, por ello se decide mantener la prueba estadística mencionada anteriormente.

### 2.5.1. Relación centro educativo de pertenencia^factores intrapersonales.

En este sub-apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la prueba H de Kruskal- Wallis sobre la variable agrupación y la dimensión de factores intrapersonales. Puede observarse en la tabla de estadísticos de contraste como se da la existencia de 3 relaciones de asociación o dependencia.

**Tabla 169***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Centro educativo de pertenencia\*factores intrapersonales*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	6,489	9	,690
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	5,606	9	,779
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	9,341	9	,406
Tardé bastante en aprender a leer	12,157	9	,205
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	11,739	9	,228
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	7,736	9	,561
Era muy difícil entender mi escritura	3,712	9	,929
Tardaba mucho en aprenderme los temas	14,723	9	,099
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	13,627	9	,136
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	11,416	9	,248
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	11,865	9	,221
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	11,771	9	,227
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	9,037	9	,434
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	8,406	9	,494
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	9,901	9	,359
Faltaba el respeto al profesorado	7,987	9	,535
No atendía a las explicaciones del profesorado	10,446	9	,316
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	6,828	9	,655
Me diagnosticaron hiperactividad	15,406	9	,080
Me diagnosticaron problemas de atención	16,611	9	,055
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	10,847	9	,286
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	8,484	9	,486
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	4,337	9	,888
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	9,327	9	,408
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no	8,450	9	,490

las pensaba y me equivocaba			
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	10,897	9	,283
<b>No me gustaba nada estudiar</b>	<b>17,295</b>	<b>9</b>	<b>,044</b>
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	10,241	9	,331
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	6,027	9	,737
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	12,331	9	,195
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	12,370	9	,193
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	9,414	9	,400
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	3,351	9	,949
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	3,724	9	,929
<b>Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía</b>	<b>20,968</b>	<b>9</b>	<b>,013</b>
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	8,452	9	,489
Me suspendían porque tenía mala suerte	13,864	9	,127
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	10,181	9	,336
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	10,372	9	,321
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	11,068	9	,271
Creo que valgo o valía para estudiar	10,714	9	,296
Creo que soy inteligente	14,479	9	,106
<b>Creo que soy trabajador/a</b>	<b>19,565</b>	<b>9</b>	<b>,021</b>
Creo que la gente me aprecia y valora	9,870	9	,361
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	12,952	9	,165
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase	6,829	9	,655

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Centro educativo donde realizó los estudios

Atendiendo a los porcentajes obtenidos y que pueden verse en la siguiente tabla de contingencia, podemos concluir que los participantes que estudiaban en el IES Rusadir son los que representan una mayor proporción en el grado de total acuerdo con el 3,2% y sumando al 1,1% del grado de acuerdo del 6,5% total. En cuanto a otros centros, se observa que la mayoría de estos participantes se concentran en el grado de total desacuerdo (23,7% del 37,6% total).

**Tabla 170**  
*Contingencia Centro Educativo\*No me gustaba estudiar*

		No me gustaba nada estudiar				NS/NC	Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	1	0	1	3	1	6
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%	3,2%	1,1%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	1	2	2	2	0	7
		% del total	1,1%	2,2%	2,2%	2,2%	0,0%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	0	0	2	1	0	3
		% del total	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	1	0	0	2	0	3
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	2	2	1	2	0	7
		% del total	2,2%	2,2%	1,1%	2,2%	0,0%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	2	1	1	2	0	6
		% del total	2,2%	1,1%	1,1%	2,2%	0,0%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	9	5	5	2	0	21
		% del total	9,7%	5,4%	5,4%	2,2%	0,0%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	1	0	1	1	0	3
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%
	Otros	Recuento	22	6	2	4	1	35
		% del total	23,7%	6,5%	2,2%	4,3%	1,1%	37,6%
Total		Recuento	40	17	15	19	2	93
		% del total	43,0%	18,3%	16,1%	20,4%	2,2%	100,0%

Respecto a la atribución externa de suspender a causa de una mala actitud por parte del profesorado se destaca que en el total desacuerdo aparece el 71% de la muestra y un 14% en

el nivel de algo en desacuerdo. Atendiendo a los grados de acuerdo, destaca el 2,2% del IES Rusadir

**Tabla 171**

*Contingencia Centro Educativo\*Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía*

		Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	2	2	0	2	6
		% del total	2,2%	2,2%	0,0%	2,2%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	2	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	1	3	2	1	7
		% del total	1,1%	3,2%	2,2%	1,1%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	1	2	0	0	3
		% del total	1,1%	2,2%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	2	0	1	0	3
		% del total	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	4	2	1	0	7
		% del total	4,3%	2,2%	1,1%	0,0%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	5	0	1	0	6
		% del total	5,4%	0,0%	1,1%	0,0%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	17	2	1	1	21
		% del total	18,3%	2,2%	1,1%	1,1%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	2	0	0	1	3
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	3,2%
	Otros	Recuento	30	2	0	3	35
		% del total	32,3%	2,2%	0,0%	3,2%	37,6%
Total	Recuento	66	13	6	8	93	
	% del total	71,0%	14,0%	6,5%	8,6%	100,0%	

Por último, en referencia a la percepción sobre ser trabajador/a se observa en los grados de total desacuerdo, los IES Enrique Nieto, 2,2%; Centros educativos de otro país, 2,2%; seguidos de IES Virgen de la Victoria, Miguel Fernández y CEPA con un 1,1%. En un grado de algo en desacuerdo aparece el 2,2% perteneciente al IES Rusadir, 2,2% del IES Miguel Fernández y 5,4% del Centro de Adultos. Es remarcable que más del 60% del total de la muestra se concentra en el total acuerdo.

**Tabla 172***Contingencia Centro Educativo\*Creo que soy trabajador/a*

		Creo que soy trabajador/a				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	0	2	1	3	6
		% del total	0,0%	2,2%	1,1%	3,2%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	0	0	0	2	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	0	0	0	7	7
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	7,5%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	1	1	0	1	3
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	2	0	1	0	3
		% del total	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	1	2	1	3	7
		% del total	1,1%	2,2%	1,1%	3,2%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	0	0	1	5	6
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	5,4%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	1	4	5	11	21
		% del total	1,1%	4,3%	5,4%	11,8%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	2	0	0	1	3
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	3,2%
Otros	Recuento	4	2	4	25	35	
	% del total	4,3%	2,2%	4,3%	26,9%	37,6%	
Total	Recuento	11	11	13	58	93	
	% del total	11,8%	11,8%	14,0%	62,4%	100,0%	

**2.5.2. Relación centro educativo\*factores escolares.**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis respecto a la variable agrupación centro educativo y la dimensión de factores escolares. Particularmente, se han dado dos relaciones de dependencia referentes a la realización diaria de las tareas y la consulta de diferentes medios de información para hacer trabajos.

**Tabla 173***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Centro educativo\*Factores escolares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	9,597	9	,384
El profesor/a explicaba bien	4,121	9	,903
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	8,077	9	,526
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	4,955	9	,838
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	6,663	9	,672
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	10,749	9	,293
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	5,150	9	,821
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	6,249	9	,715
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	9,876	9	,361
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	3,714	9	,929
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	8,289	9	,505
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	10,190	9	,335
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	11,228	9	,260
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	14,972	9	,092
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	6,724	9	,666
Cambié mucho de colegio	10,821	9	,288
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	8,804	9	,456
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	6,403	9	,699
Estudiaba todos los días	16,415	9	,059
<b>Todos los días hacía las tareas que me mandaban</b>	<b>20,281</b>	<b>9</b>	<b>,016</b>
Sabía resumir un texto con las ideas principales	11,145	9	,266
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	12,043	9	,211
Sabía realizar esquemas	8,811	9	,455
<b>Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase</b>	<b>17,587</b>	<b>9</b>	<b>,040</b>
No atendía en clase a las explicaciones	6,431	9	,696
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	10,367	9	,322
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	9,943	9	,355
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	12,524	9	,185
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	6,933	9	,644
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	12,570	9	,183
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	7,249	9	,611
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	14,850	9	,095
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	4,565	9	,870

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Centro educativo donde realizó los estudios



Con respecto a la realización diaria de las tareas según el centro educativo de pertenencia, nos encontramos que del 6,5% perteneciente al IES Rusadir, el 4,3% afirma estar en total desacuerdo. Algo similar ocurren con el Centro de Adultos, donde el 8,6% se concentra en el total desacuerdo y el 6,5% en algo en desacuerdo. El total de los participantes del IES Enrique Nieto queda representado en el grado de total acuerdo.

**Tabla 174**

*Contingencia Centro Educativo\*Todos los días hacía las tareas que me mandaban*

		Todos los días hacía las tareas que me mandaban					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	4	0	1	1	0	6
		% del total	4,3%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	1	0	1	0	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	1	1	3	1	1	7
		% del total	1,1%	1,1%	3,2%	1,1%	1,1%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	0	2	1	0	0	3
		% del total	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	3	0	0	0	0	3
		% del total	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	2	2	0	3	0	7
		% del total	2,2%	2,2%	0,0%	3,2%	0,0%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	0	1	1	4	0	6
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	4,3%	0,0%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	8	6	3	3	1	21
		% del total	8,6%	6,5%	3,2%	3,2%	1,1%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	2	0	0	1	0	3
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	3,2%
	Otros	Recuento	5	5	5	20	0	35
		% del total	5,4%	5,4%	5,4%	21,5%	0,0%	37,6%
Total		Recuento	26	17	15	33	2	93
		% del total	28,0%	18,3%	16,1%	35,5%	2,2%	100,0%

En cuanto a la consulta de deferentes medios para extraer información se muestra que el 5,4% de participantes del IES Rusadir se aglutina en el grado de total desacuerdo, así mismo el 14% de otros centros. Se produce una dicotomía entre los dos niveles de acuerdo unidos y

los dos niveles de desacuerdo, prácticamente quedan repartidos al 50% si se suman. Los dos grados de desacuerdo representan el 49,4% del total y el resto ambos grados de acuerdo.

**Tabla 175**

*Contingencia Centro Educativo\*Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase*

		Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase					Total NS/ NC	Total
		Totalmen te en desacuer do	Algo en desacuerd o	De acuerd o	Totalme nte de acuerdo			
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	5	0	0	1	0	6
		% del total	5,4%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0 %	6,5 %
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	0	0	1	1	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0 %	2,2 %
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	0	0	4	3	0	7
		% del total	0,0%	0,0%	4,3%	3,2%	0,0 %	7,5 %
	IES Victoria Eugenia	Recuento	1	2	0	0	0	3
		% del total	1,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0 %	3,2 %
	IES Enrique Nieto	Recuento	2	1	0	0	0	3
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0 %	3,2 %
	IES Miguel Fernández	Recuento	2	1	3	1	0	7
		% del total	2,2%	1,1%	3,2%	1,1%	0,0 %	7,5 %
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	1	1	0	4	0	6
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	4,3%	0,0 %	6,5 %
Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	5	4	5	6	1	21	
	% del total	5,4%	4,3%	5,4%	6,5%	1,1 %	22, 6%	
Centro educativo de otro país	Recuento	2	0	0	1	0	3	
	% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0 %	3,2 %	
Otros	Recuento	13	6	10	6	0	35	
	% del total	14,0%	6,5%	10,8%	6,5%	0,0 %	37, 6%	
Total	Recuento	31	15	23	23	1	93	
	% del total	33,3%	16,1%	24,7%	24,7%	1,1 %	10 0,0 %	

### 2.5.3. Relación centro educativo^factores familiares, socio-culturales y económicos.

Para finalizar los análisis de datos para establecer relaciones de asociación y/o dependencia, se presentan los últimos resultados de la variable agrupación centro educativo,

en este caso, con las dimensiones factores familiares, socioculturales y económicos; mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, nivel confianza del 95% y significancia a 0,05. A continuación, en la tabla de estadísticos de contraste se observan los valores que determinan si se rechaza o no la hipótesis nula de que estos factores son independientes al centro educativo de pertenencia.

**Tabla 176**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Centro educativo\*Factores familiares, socio-culturales y económicos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
<b>En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos</b>	<b>17,654</b>	<b>9</b>	<b>,039</b>
Mis padres eran muy estrictos conmigo	11,543	9	,240
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	4,732	9	,857
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	7,649	9	,570
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	10,511	9	,311
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	10,735	9	,294
La economía familiar era buena	12,506	9	,186
Somos muchos hermanos	12,610	9	,181
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	10,665	9	,299
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	9,998	9	,351
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	9,654	9	,379
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	14,205	9	,115
Vivíamos en una zona muy pobre	10,530	9	,309
Vivíamos en un barrio con delincuencia	8,835	9	,453
En mi barrio se vendía y consumía droga	8,080	9	,526
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	12,062	9	,210
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	13,339	9	,148
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	11,753	9	,228
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	9,912	9	,358
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	9,283	9	,412
<b>Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales</b>	<b>20,466</b>	<b>9</b>	<b>,015</b>

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Centro educativo donde realizó los estudios

La primera relación encontrado es la referente a la actitud estricta de los padres sobre los deseos del hijo/a. En cuanto al grado de total acuerdo destaca el 3,2% de los participantes del IES Rusadir y el 8,6% de otros centros; en el grado de acuerdo destaca el 4,3% de los sujetos

pertenecientes al Centro de Adultos y el 5,4% de otros centros. Se muestra que más del 50% del total queda aglutinado en el grado de total desacuerdo.

**Tabla 177**

*Contingencia Centro Educativo\*En casa mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos*

		En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	2	1	0	3	6
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	3,2%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	2	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	4	0	2	1	7
		% del total	4,3%	0,0%	2,2%	1,1%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	2	1	0	0	3
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	3	0	0	0	3
		% del total	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	7	0	0	0	7
		% del total	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	4	1	1	0	6
		% del total	4,3%	1,1%	1,1%	0,0%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	12	3	4	2	21
		% del total	12,9%	3,2%	4,3%	2,2%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	0	0	2	1	3
		% del total	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	3,2%
	Otros	Recuento	16	6	5	8	35
		% del total	17,2%	6,5%	5,4%	8,6%	37,6%
Total		Recuento	52	12	14	15	93
		% del total	55,9%	12,9%	15,1%	16,1%	100,0%

La segunda y última relación de dependencia queda referida a la necesidad de acudir a servicios sociales para recibir ayuda para poder alimentarse. Cabe destacar que más del 80% queda representado entre los grados de desacuerdo. Sin embargo destacamos en un grado de acuerdo el 2,2% del IES Rusadir, el 2,2% del Centro de Adultos.

**Tabla 178**

*Contingencia Centro Educativo\*Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales*

		Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales				Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Centro educativo donde realizó los estudios	IES Rusadir	Recuento	2	1	2	1	6
		% del total	2,2%	1,1%	2,2%	1,1%	6,5%
	IES Virgen de la Victoria	Recuento	2	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	IES Leopoldo Queipo	Recuento	5	1	0	1	7
		% del total	5,4%	1,1%	0,0%	1,1%	7,5%
	IES Victoria Eugenia	Recuento	0	3	0	0	3
		% del total	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Enrique Nieto	Recuento	2	1	0	0	3
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	3,2%
	IES Miguel Fernández	Recuento	7	0	0	0	7
		% del total	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	7,5%
	IES Juan Antonio Fernández	Recuento	5	1	0	0	6
		% del total	5,4%	1,1%	0,0%	0,0%	6,5%
	Centro de Adultos Carmen Conde	Recuento	16	2	2	1	21
		% del total	17,2%	2,2%	2,2%	1,1%	22,6%
	Centro educativo de otro país	Recuento	2	0	0	1	3
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	3,2%
	Otros	Recuento	31	2	0	2	35
		% del total	33,3%	2,2%	0,0%	2,2%	37,6%
Total		Recuento	72	11	4	6	93
		% del total	77,4%	11,8%	4,3%	6,5%	100,0%

## 2.6. Relación con estudios del padre.

En este apartado exponemos, de manera general, las relaciones dependientes que han quedado establecidas a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, entre la variable agrupación nivel de estudios del padre y las dimensiones del cuestionario. Se tiene en cuenta la hipótesis nula “*los factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos son independientes de los estudios alcanzados por el padre*”.

El primer caso en el que se rechaza la  $H_0$  trata sobre atender a las explicaciones en clase. Con un chi-cuadrado de 14,589 y gl de 5, el valor alcanzado de la significación asintótica es 0,012.

**Tabla 179**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Estudios del padre\*No atendía en clase a las explicaciones*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
No atendía en clase a las explicaciones	14,589	5	,012

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios del padre

**Tabla 180**

*Contingencia Estudios del padre \* No atendía en clase a las explicaciones*

		No atendía en clase a las explicaciones					Total
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC	
Estudios del padre	Doctor, Licenciado o Diplomado	Recuento 0	1	2	2	0	5
	% del total	0,0%	1,1%	2,2%	2,2%	0,0%	5,4%
Técnico Superior o medio de Formación Profesional	Recuento	1	0	1	0	0	2
	% del total	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	2,2%
Título de Bachiller	Recuento	2	2	0	1	0	5
	% del total	2,2%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	5,4%
Título de Graduado en ESO	Recuento	3	1	2	3	0	9
	% del total	3,2%	1,1%	2,2%	3,2%	0,0%	9,7%
Certificado de Estudios	Recuento	12	5	1	0	1	19
	% del total	12,9%	5,4%	1,1%	0,0%	1,1%	20,4%
Sin estudios	Recuento	33	11	6	3	0	53
	% del total	35,5%	11,8%	6,5%	3,2%	0,0%	57,0%
Total	Recuento	51	20	12	9	1	93
	% del total	54,8%	21,5%	12,9%	9,7%	1,1%	100,0%

En la anterior tabla de contingencia se muestran las proporciones según los estudios del padre y los grados de acuerdo de los participantes. Cabe destacar que del 5,4% total de participantes en los que su padre tenía un título académico de Educación Superior, el 4,4% de ellos asevera estar en total acuerdo y de acuerdo con la afirmación de no atender en clase. Son aquellos con el padre sin estudios (35,5%) y con el certificado de estudios (12,9%) los que mantienen una mayor representación en el grado de total acuerdo.

Los siguientes y últimas relaciones de dependencia versan sobre la economía familiar y la ayuda que proporcionaban padres y hermanos con los estudios. Ambas obtienen una significancia menor a 0.05.

**Tabla 181**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Estudios del padre\*Economía familiar y ayuda en los estudios*

	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintót.
La economía familiar era buena	12,869	5	,025
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	18,366	5	,003

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios del padre

Referente a la relación entre los estudios del padre y la economía familiar, se muestra que aquellos participantes en los que el padre no tenía ningún estudio, representan cerca del 30% en el grado de total desacuerdo y el 12,9% en algo en desacuerdo. En el grado de total acuerdo, por lo que la economía familiar era buena, destaca el 7,5% de sujetos con el padre sin estudios, y otro 7,5% en el grado de acuerdo (15% total); también el 4,3% concentrado en cada nivel de acuerdo en el caso de participantes en los que los estudios del padre alcanzaban el certificado de estudios.

En el caso de participantes con padre sin estudios, destaca la representación del 36,6% en el grado de total desacuerdo en relación a recibir ayuda con los estudios. En el caso de aquellos con padre con certificado de estudios se muestran porcentajes similares en todos los niveles de la escala. Cabe destacar que los que con el padre con titulaciones académicas superiores, la mayoría de los participantes aparecen en el grado de total acuerdo.

**Tabla 182***Contingencia Estudios del padre\*La economía familiar era buena*

		La economía familiar era buena					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Estudios del padre	Doctor, Licenciado o Diplomado	Recuento	2	1	0	2	0	5
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	2,2%	0,0%	5,4%
	Técnico Superior o medio de Formación Profesional	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Título de Bachiller	Recuento	0	1	2	1	1	5
		% del total	0,0%	1,1%	2,2%	1,1%	1,1%	5,4%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	2	2	4	1	0	9
		% del total	2,2%	2,2%	4,3%	1,1%	0,0%	9,7%
	Certificado de Estudios	Recuento	3	7	4	4	1	19
		% del total	3,2%	7,5%	4,3%	4,3%	1,1%	20,4%
	Sin estudios	Recuento	27	12	7	7	0	53
		% del total	29,0%	12,9%	7,5%	7,5%	0,0%	57,0%
Total		Recuento	35	24	17	15	2	93
		% del total	37,6%	25,8%	18,3%	16,1%	2,2%	100,0%



**Tabla 183***Contingencia Estudios del padre\* Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios*

		Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Estudios del padre	Doctor, Licenciado o Diplomado	Recuento	0	1	1	3	0	5
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	3,2%	0,0%	5,4%
	Técnico Superior o medio de Formación Profesional	Recuento	2	0	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Título de Bachiller	Recuento	0	1	1	2	1	5
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	2,2%	1,1%	5,4%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	4	1	2	2	0	9
		% del total	4,3%	1,1%	2,2%	2,2%	0,0%	9,7%
	Certificado de Estudios	Recuento	5	5	5	4	0	19
		% del total	5,4%	5,4%	5,4%	4,3%	0,0%	20,4%
	Sin estudios	Recuento	34	4	6	8	1	53
		% del total	36,6%	4,3%	6,5%	8,6%	1,1%	57,0%
Total		Recuento	45	12	15	19	2	93
		% del total	48,4%	12,9%	16,1%	20,4%	2,2%	100,0%

## 2.7. Relación con estudios de la madre.

En este apartado exponemos, de manera general, las relaciones dependientes que han quedado establecidas a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, entre la variable agrupación nivel de estudios de la madre y las dimensiones del cuestionario. Se tiene en cuenta la hipótesis nula “*los factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos son independientes de los estudios alcanzados por la madre*”.

**Tabla 184**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Estudios de la madre\*Factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	11,484	5	,043
No me gustaba nada estudiar	11,799	5	,038
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	13,444	5	,020

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios de la madre

La primera relación de asociación que nos encontramos, con una sig. asintótica de **p=0,043**, es la referente al esfuerzo que suponía memorizar ciertos procesos matemáticos y tablas de multiplicar, todo ello teniendo en cuenta los estudios de la madre. En este caso, la tabla de contingencia nos indica que existe un 15,1% del total englobado dentro del grado de total acuerdo, de este porcentaje el 12,9% pertenecen a participantes que afirmen que la madre no tiene estudios. Respecto al grado de acuerdo (11,8%) observamos que, una vez más, el porcentaje más representativo pertenece a participantes en los que la madre no posee estudios (7,5%). Todos aquellos casos en los que la madre posee estudios superiores afirman estar algo en desacuerdo. Cabe destacar que cerca del 50% de la muestra se concentra en el grado de total desacuerdo y el 24,7% en el grado de algo en desacuerdo.

**Tabla 185**

*Contingencia Estudios de la madre ^ Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos*

		Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
<b>Estudios de la madre</b>	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	0	2	0	0	0	2
		% del total	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	1	0	1	1	0	3
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	4	1	1	0	0	6
		% del total	4,3%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	20	3	2	1	1	27
		% del total	21,5%	3,2%	2,2%	1,1%	1,1%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	19	16	7	12	0	54
		% del total	20,4%	17,2%	7,5%	12,9%	0,0%	58,1%
<b>Total</b>		Recuento	44	23	11	14	1	93
		% del total	47,3%	24,7%	11,8%	15,1%	1,1%	100,0%

Respecto a si era del gusto de los participantes estudiar o no según la variable de agrupación estudios de la madre, se observa que el grado de total acuerdo alcanza el 20,4%, del cual el 10,8% pertenece a madre sin estudios y el 5,4% a las que poseen certificado de estudios. En el grado de acuerdo destaca el 6,5% de madres sin estudios, el 5,4% con certificado de estudios y el 4,3% graduadas en ESO. Aquellos participantes con madres que poseen estudios superiores aparecen en el total desacuerdo. Si cabe destacar que en el total desacuerdo se concentra el 43% del total de la muestra.

**Tabla 186***Contingencia Estudios de la madre\*No me gustaba nada estudiar*

		No me gustaba nada estudiar					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
<b>Estudios de la madre</b>	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	2	0	0	0	0	2
		% del total	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	0	0	0	3	0	3
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	2	0	4	0	0	6
		% del total	2,2%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	8	8	5	5	1	27
		% del total	8,6%	8,6%	5,4%	5,4%	1,1%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	28	9	6	10	1	54
		% del total	30,1%	9,7%	6,5%	10,8%	1,1%	58,1%
<b>Total</b>		Recuento	40	17	15	19	2	93
		% del total	43,0%	18,3%	16,1%	20,4%	2,2%	100,0%

Respecto a la siguiente relación de asociación y/o dependencia la encontramos con la creencia de que los estudios no servirían en el futuro. Aunque más del 60% del total, independientemente de los estudios, se concentra en torno al grado de total desacuerdo, es significativo que del 10,8% de los participantes en total acuerdo quede representado por el 7,5% de aquellos con madres sin estudios, así mismo en el grado de acuerdo el 4,3% del 6,5% total también pertenece a sujetos con madres sin estudios.

**Tabla 187**

*Contingencia Estudios de la madre\*Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada*

		Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
Estudios de la madre	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	1	0	1	0	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	0	1	1	1	0	3
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	5	0	0	1	0	6
		% del total	5,4%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	23	3	0	1	0	27
		% del total	24,7%	3,2%	0,0%	1,1%	0,0%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	31	11	4	7	1	54
		% del total	33,3%	11,8%	4,3%	7,5%	1,1%	58,1%
Total		Recuento	61	15	6	10	1	93
		% del total	65,6%	16,1%	6,5%	10,8%	1,1%	100,0%

**Tabla 188**

*Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Estudios de la madre\*Factores escolares*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	11,724	5	,039
No atendía en clase a las explicaciones	15,468	5	,009
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	12,290	5	,031
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	17,683	5	,003

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios de la madre

Atendiendo a la percepción de los participante sobre si los profesores/as se preocupaban por sus situaciones personales, se muestra que en el grado de total acuerdo el 9,7% pertenece a participantes con madres sin estudios y el 3,2% a aquellos con madres con certificados de estudios. En un grado de algo en desacuerdo destaca el 11,8% de los participantes con madres con el certificado de estudios. Aquellos participantes que poseen madres con estudios

superiores permanecen en desacuerdo con dicha afirmación. Respecto a los sujetos con madres con el título de bachiller se concentran entre los grados de acuerdo.

**Tabla 189**

*Contingencia Estudios de la madre\*Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales*

		Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/N C		
Estudios de la madre	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	0	0	2	1	0	3
		% del total	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	1	3	1	0	1	6
		% del total	1,1%	3,2%	1,1%	0,0%	1,1%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	9	11	3	3	1	27
		% del total	9,7%	11,8%	3,2%	3,2%	1,1%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	34	9	2	9	0	54
		% del total	36,6%	9,7%	2,2%	9,7%	0,0%	58,1%
Total	Recuento	45	24	9	13	2	93	
	% del total	48,4%	25,8%	9,7%	14,0%	2,2%	100,0%	

En referencia a no llevar el material necesario para estudiar y hacer la tarea según la variable de agrupación estudios de la madre, se muestra que más del 70% del total de la muestra se concentra en torno a los dos grados de acuerdo. Aún así es significativo que en el grado de total acuerdo aparece un 11,8%, del cual el 7,5% pertenece a participantes con madres sin estudios, un 2,2% a aquellos con madres con certificado de estudios.

**Tabla 190**

*Contingencia Estudios de la madre\*No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa*

		No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NS/NC		
<b>Estudios de la madre</b>	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	0	1	2	0	0	3
		% del total	0,0%	1,1%	2,2%	0,0%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	2	1	0	2	1	6
		% del total	2,2%	1,1%	0,0%	2,2%	1,1%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	21	3	1	2	0	27
		% del total	22,6%	3,2%	1,1%	2,2%	0,0%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	35	9	3	7	0	54
		% del total	37,6%	9,7%	3,2%	7,5%	0,0%	58,1%
<b>Total</b>		Recuento	59	15	7	11	1	93
		% del total	63,4%	16,1%	7,5%	11,8%	1,1%	100,0%

En cuanto a la falta de atención en clase, puede observarse en la tabla de contingencia que en los grados de acuerdo concentran  $\frac{3}{4}$  de la muestra total, si bien es verdad que el 22,6% de los participantes afirman estar en algún grado de acuerdo. Respecto a esto, se destaca en total de acuerdo el 5,4% de los participantes con madres sin estudios y el 3,2% en el grado de acuerdo. En cuanto a madres con el título de bachiller el 2,2% de los participantes está de acuerdo, también en este nivel el 4,3% de muestra con madres con certificado de estudios.

**Tabla 191***Contingencia Estudios de la madre\*No atendía en clase a las explicaciones*

			No atendía en clase a las explicaciones				NS/N C	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
<b>Estudios de la madre</b>	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	0	1	1	0	0	2
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	0	0	2	1	0	3
		% del total	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	1	2	1	1	1	6
		% del total	1,1%	2,2%	1,1%	1,1%	1,1%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	16	5	4	2	0	27
		% del total	17,2%	5,4%	4,3%	2,2%	0,0%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	34	12	3	5	0	54
		% del total	36,6%	12,9%	3,2%	5,4%	0,0%	58,1%
<b>Total</b>		Recuento	51	20	12	9	1	93
		% del total	54,8%	21,5%	12,9%	9,7%	1,1%	100,0 %

**Tabla 192***Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup> Estudios de la madre\*Número de hermanos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Somos muchos hermanos	11,571	5	,041

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Estudios de la madre

Por último mostramos tabla de contingencia perteneciente a las relaciones de dependencia de la tabla de estadísticos de contraste mostradas anteriormente.

Se observa que, en cuanto a tener muchos hermanos y la variable de agrupación estudios de la madre, en el grado de total acuerdo aquellos participantes con madres sin estudios afirman estar en total acuerdo (28%) y de acuerdo (9,7%). Aquellos con madres con el certificado de estudios se concentran en los grados de acuerdo en un 12,9% (unidos el total acuerdo y el de acuerdo).



**Tabla 193***Contingencia Estudios de la madre \* Somos muchos hermanos*

			Somos muchos hermanos				NS/NC	Total
			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
<b>Estudios de la madre</b>	Doctora, Licenciada o Diplomada	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	2,2%
	Técnica Superior o Medio de Formación Profesional	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	Título de Bachiller	Recuento	1	1	0	1	0	3
		% del total	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	3,2%
	Título de Graduado en ESO	Recuento	5	0	0	1	0	6
		% del total	5,4%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	6,5%
	Certificado de estudios	Recuento	9	5	8	4	1	27
		% del total	9,7%	5,4%	8,6%	4,3%	1,1%	29,0%
	Sin estudios	Recuento	10	7	9	26	2	54
		% del total	10,8%	7,5%	9,7%	28,0%	2,2%	58,1%
<b>Total</b>		Recuento	26	14	17	33	3	93
		% del total	28,0%	15,1%	18,3%	35,5%	3,2%	100,0%

Damos por finalizado el análisis bidimensional, a lo largo de este análisis se han comprobado y establecido aquellas relaciones de dependencia que se han dado a través de las variables de agrupación género, edad, nivel máximo de estudios alcanzado, discapacidad, Centro en el que cursaron estudios y nivel máximo de estudios de la madre y del padre. con las dimensiones del cuestionario construido.

### **3. Análisis multivariado: análisis factorial.**

La técnica que se va a utilizar para reducir los factores es el análisis factorial. Este tipo de análisis tienen el fin de encontrar grupos afines de variables a comenzando a partir de las un alto número de variables. Estos grupos homólogos se formarán a través de las variables con una correlación mayor y estableciendo que esos grupos se configuren con independencia. Gracias a esto se alcanzará la reducción de factores y, por tanto, un menor número de dimensiones que nos posibiliten dilucidar el máximo de información que se contiene en los datos generados (Afifi & Clark, 1996; Mardia, Kent & Bibby, 1980).

Este análisis está compuesto por cuatro fases o partes características y propias. Primero, se calculará la matriz que exprese la variabilidad conjunta de todas las variables. Segundo, se realizara una extracción de un número óptimo de factores; la rotación de esta extracción nos posibilitará interpretar y estimar las puntuaciones de los sujetos en las dimensiones. Para poder corroborar esa correlación alta entre las variables se tendrá en cuenta el valor obtenido tras el test de esfericidad de Bartlett (1950), el cual contrasta si la matriz de correlación de las variables que se observan es la identidad (Gorsuch, 1997). Este estadístico si toma valores altos se rechazará la independencia con un valor de significación.

Por otro lado, la medida de adecuación de la muestra KMO (Kaiser, 1970) nos va a permitir evaluar hasta qué punto las puntuaciones arrojadas de cada una de las variables se pueden predecir desde las demás. El rango de valores que puede adoptar KMO es de 0 a 1, debemos tener en cuenta que cuanto mayor es el valor, más relacionadas están las variables. El valor del que se parte para determinar que la matriz de correlaciones es adecuada es si  $KMO \geq, 75$ , aceptable si  $KMO \geq, 60$  y, finalmente si  $KMO \leq, 5$  es totalmente desaconsejable e inaceptable realizar el análisis factorial (García, Gil & Rodríguez, 2000).

Respecto al procedimiento que se utilizará es el Análisis de Componentes Principales (ACP) con método de rotación Varimax, lo que pretendemos es minimizar el número de variables con cargas mayores en un factor para facilitar la interpretación de los factores. Para evitar que las variables con altas comunalidades obtengan más importancia en la solución final, se utilizará la normalización con Káiser. Por tanto, realizaremos el análisis factorial procedimiento análisis de componentes principales con rotación Varimax normalizado con Káiser.

Realizaremos la misma técnica para todas las dimensiones del cuestionario construido para el estudio.

### 3.1. Análisis Factorial: factores intrapersonales.

En esta primera sección se muestran los resultados obtenidos después de realizar el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de *chi-cuadrado* aproximado de 2779,15, con un grado de libertad (gl) 1035 y una significancia asintótica de ,000; el índice de KMO es de ,700. Estos valores nos han llevado a efectuar el análisis factorial, escogiendo el método de Análisis de Componente Principales (PCA), rotando las variables a través del procedimiento *Varimax* con Kaiser. Todos estos resultados obtenidos se exponen a continuación.

**Tabla 194**

*KMO y prueba de Bartlett Factores intrapersonales*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,700
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2779,185
	Gl	1035
	Sig.	,000

Atendiendo a la tabla de comunalidades expuesta, la variable con un mayor porcentaje es “*interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.*” con el 86,9%.

**Tabla 195**  
*Comunalidades*

	Inicial	Extracción
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	1,000	,793
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	1,000	,826
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	1,000	,765
Tardé bastante en aprender a leer	1,000	,729
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	1,000	,743
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	1,000	,661
Era muy difícil entender mi escritura	1,000	,629
Tardaba mucho en aprenderme los temas	1,000	,847
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	1,000	,755
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	1,000	,818
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	1,000	,753
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	1,000	,799
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	1,000	,666
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	1,000	,805
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	1,000	,808
Faltaba el respeto al profesorado	1,000	,835
No atendía a las explicaciones del profesorado	1,000	,797
<b>Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.</b>	<b>1,000</b>	<b>,869</b>
Me diagnosticaron hiperactividad	1,000	,739
Me diagnosticaron problemas de atención	1,000	,804
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	1,000	,795
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	1,000	,748
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	1,000	,677
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	1,000	,808
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	1,000	,692
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	1,000	,593
No me gustaba nada estudiar	1,000	,718
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	1,000	,817
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	1,000	,795
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	1,000	,681
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	1,000	,710
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	1,000	,737
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	1,000	,790
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	1,000	,790
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	1,000	,729
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	1,000	,749
Me suspendían porque tenía mala suerte	1,000	,694
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	1,000	,691
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	1,000	,701
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	1,000	,691
Creo que valgo o valía para estudiar	1,000	,779
Creo que soy inteligente	1,000	,728
Creo que soy trabajador/a	1,000	,857
Creo que la gente me aprecia y valora	1,000	,782
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	1,000	,552
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase	1,000	,725

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación se muestra la tabla de la varianza total explicada, aplicándose el método de extracción de componentes principales. En este caso en particular se han recuperado 13 factores con el 74,927% de porcentaje que explican todas ellas. Este valor se considera aceptable debido al número de variables tenidas en cuenta.

**Tabla 196**  
*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,210	24,369	24,369	11,210	24,369	24,369
2	3,622	7,875	32,244	3,622	7,875	32,244
3	2,948	6,408	38,652	2,948	6,408	38,652
4	2,717	5,907	44,559	2,717	5,907	44,559
5	2,269	4,932	49,491	2,269	4,932	49,491
6	2,142	4,656	54,148	2,142	4,656	54,148
7	1,764	3,835	57,983	1,764	3,835	57,983
8	1,647	3,580	61,563	1,647	3,580	61,563
9	1,471	3,198	64,761	1,471	3,198	64,761
10	1,362	2,962	67,722	1,362	2,962	67,722
11	1,200	2,608	70,330	1,200	2,608	70,330
12	1,060	2,305	72,635	1,060	2,305	72,635
13	1,054	2,292	74,927	1,054	2,292	74,927
14	,961	2,089	77,016			
15	,907	1,971	78,987			
16	,847	1,841	80,829			
17	,715	1,554	82,383			
18	,687	1,493	83,875			
19	,658	1,431	85,307			
20	,591	1,285	86,592			
21	,556	1,210	87,802			
22	,523	1,137	88,939			
23	,482	1,048	89,987			
24	,453	,985	90,972			
25	,434	,943	91,914			
26	,395	,859	92,773			
27	,363	,790	93,563			
28	,336	,730	94,293			
29	,275	,598	94,891			
30	,267	,580	95,471			
31	,253	,551	96,022			
32	,224	,488	96,510			
33	,206	,448	96,958			
34	,193	,419	97,376			
35	,190	,414	97,790			
36	,155	,336	98,126			
37	,147	,319	98,445			
38	,117	,254	98,699			
39	,108	,234	98,933			
40	,099	,216	99,149			
41	,096	,209	99,358			
42	,081	,177	99,535			
43	,067	,146	99,680			
44	,061	,133	99,814			
45	,046	,100	99,914			
46	,040	,086	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el gráfica de sedimentación de Cattell se puede observar de forma gráfica la magnitud de los autovalores, proporcionándonos la información sobre el número óptimo de factores que deben estar presentes, particularmente aquellos que alcancen y/o superen el valor 1.

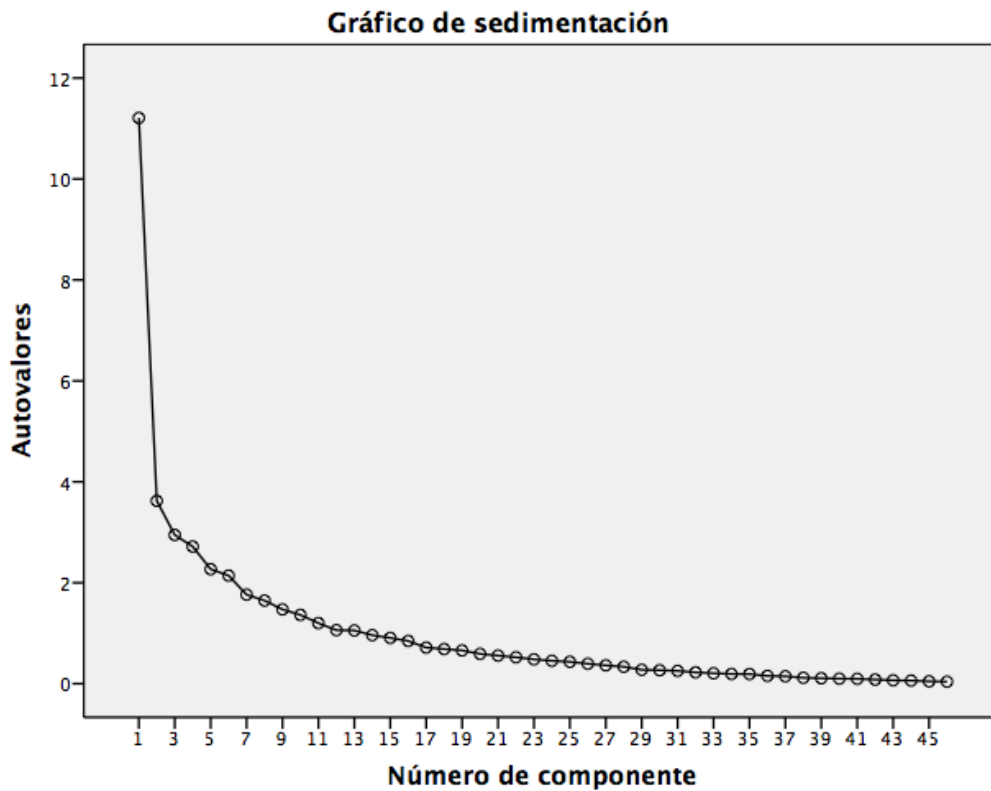


Figura 103. Gráfico de sedimentación de Cattell factores intrapersonales.

Seguidamente se muestra la tabla con los resultados que indica la aportación de cada variable a cada uno de los factores, lo cual dota de significado e identidad, por lo que se convierten en dimensiones compuestas por toda esta parte del cuestionario. Seleccionaremos aquellas variables que aporten más de 0.4 ( $\pm 0.4$ ) a cada uno de los factores. Se ha seguido el método de extracción de Componentes Principales, método de rotación Varimax normalizado con Káiser.

**Tabla 197***Matriz de componentes<sup>a</sup> Factores intrapersonales*

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	,513	,132	-,103	-,558	-,280	-,078	,240	,044	,156	,075	,066	,056	-,103
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	,485	,154	,004	-,533	-,271	,128	,219	,170	,145	,100	,197	,175	-,123
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	,490	,062	-,011	-,624	-,153	,081	,078	-,089	,178	,052	,170	,035	-,150
Tardé bastante en aprender a leer	,573	-,198	,251	-,326	,107	-,109	-,368	,089	,059	-,054	-,034	-,049	-,127
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	,662	-,212	,309	-,139	,078	-,061	-,162	-,009	-,099	-,297	-,086	-,047	-,038
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	,518	,002	,201	-,250	-,015	-,015	,008	,015	-,380	-,347	-,154	-,011	-,014
Era muy difícil entender mi escritura	,587	-,061	,052	-,212	,214	,001	-,349	,085	-,067	-,154	,058	,158	,045
Tardaba mucho en aprenderme los temas	,654	-,157	,011	-,360	-,256	-,015	,089	,019	,067	-,189	-,240	-,159	,259
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	,663	-,134	-,053	-,399	-,233	-,021	,070	-,088	,157	-,112	-,018	-,137	,112
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	,482	-,446	,405	,014	-,032	,084	-,056	,234	-,061	,163	,171	-,007	-,311
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	,499	-,439	,412	,076	-,005	,173	,007	,029	-,049	,096	,266	-,067	-,130
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	,594	-,483	,303	,183	,005	-,017	,060	-,169	-,112	,067	,127	,047	,139
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	,488	-,233	,289	,087	,103	,125	-,008	-,406	-,213	,051	-,018	,080	-,190
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	,554	-,343	,367	,159	-,100	,103	,291	,147	-,135	,025	,010	,130	,241
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	,544	-,318	,181	,220	-,012	,134	,358	,176	-,045	,070	-,067	,170	,333
Faltaba el respeto al profesorado	,626	,071	-,351	-,041	,389	-,156	,178	-,210	-,186	,020	-,013	,134	-,090
No atendía a las explicaciones del profesorado	,584	,057	-,153	-,067	,291	,052	,184	-,002	-,131	,426	-,111	-,218	,213
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	,444	,210	-,379	-,170	,380	-,048	,351	-,035	-,254	,313	,121	-,079	,009
Me diagnosticaron hiperactividad	,307	-,078	,022	-,023	,505	,186	-,166	,307	,274	,102	-,372	-,052	-,008
Me diagnosticaron problemas de atención	,539	-,053	-,057	-,054	,512	,061	,071	,315	,233	-,050	-,204	-,103	-,159
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	,653	,129	-,096	,083	,337	-,211	,292	-,060	-,082	-,152	-,026	,076	-,229
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	,536	,340	,041	,176	,163	-,269	,043	-,136	,118	-,317	,127	-,251	,001
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	,605	,193	,058	,393	-,085	-,221	,061	-,096	-,101	-,087	-,109	,123	-,050
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	,301	-,124	-,037	-,074	,366	,195	-,382	-,196	,349	,171	,181	,315	,238
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	,476	,102	-,246	,021	,113	-,116	,241	-,262	,311	-,256	,100	,162	,210
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	,342	,275	-,049	,094	-,155	,415	,159	-,178	-,214	-,023	-,274	,106	-,054

No me gustaba nada estudiar	,483	,230	-,092	,261	-,199	,298	-,023	,266	-,104	,265	,224	-,118	,099
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	,396	,117	-,252	,084	,157	,472	-,147	-,093	-,117	-,277	,392	-,227	,045
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	,386	,248	-,377	,206	-,054	,501	-,064	,057	-,003	-,157	,268	-,129	-,159
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	,530	,107	,379	,275	-,079	-,046	-,043	-,185	,160	,130	-,037	-,249	,134
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	,105	,170	-,025	,206	-,120	,511	,233	,408	,075	-,268	-,148	,176	-,024
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	,677	,112	,152	,317	-,237	-,136	-,084	-,076	,128	,009	-,133	-,002	-,142
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	,585	,170	-,258	,010	-,173	,270	-,350	-,085	,065	,129	-,250	,190	-,012
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	,594	,201	-,263	,079	-,107	,197	-,320	-,300	-,075	-,031	-,096	,193	,162
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	,534	,251	-,190	,031	-,265	-,396	-,064	,295	,071	,058	-,059	,035	,111
Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	,500	,185	-,144	,290	-,163	-,373	-,192	,307	-,131	-,025	,101	,153	-,108
Me suspendían porque tenía mala suerte	,525	,070	-,192	,041	-,282	-,340	-,174	,146	-,234	-,048	,161	-,116	,177
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	,512	,079	-,239	-,021	,183	-,226	-,288	,218	-,286	,240	-,032	,058	-,076
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	,476	,282	-,031	,294	-,362	,079	,036	-,041	,185	,211	-,157	-,052	-,247
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	,534	,158	,149	,301	,102	,047	,012	,010	,353	-,015	-,009	-,361	,009
Creo que valgo o valía para estudiar	- ,204	,565	,419	,014	,285	,080	,241	,131	-,053	-,172	,047	,197	-,079
Creo que soy inteligente	- ,116	,660	,400	-,073	,177	-,187	,034	,078	,056	,054	,109	-,059	,132
Creo que soy trabajador/a	- ,095	,673	,579	-,061	,025	,056	-,175	-,036	-,058	,023	,030	,114	,037
Creo que la gente me aprecia y valora	,008	,626	,456	-,217	,096	,081	-,122	,148	-,085	,073	,108	,070	,231
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	,175	,321	,328	-,042	-,096	-,047	,091	-,429	,090	,260	-,059	,006	-,164
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase	,238	-,223	-,073	,423	,063	-,282	,108	,071	,391	-,023	,275	,322	-,038

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 13 componentes extraídos



**Tabla 198***Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> Factores intrapersonales*

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Me costaba realizar las cuentas matemáticas	,017	<b>,841</b>	,165	-,006	,106	,177	,080	,004	-,032	,069	-,014	,041	,039
Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas	,146	<b>,851</b>	,128	,122	,013	,097	-,019	,015	,074	,008	,044	,165	-,067
No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar	,083	<b>,821</b>	-,024	,027	,082	,118	,141	,042	,102	,020	,133	-,093	-,046
Tardé bastante en aprender a leer	,325	,335	,205	,008	,062	-,062	<b>,423</b>	,391	-,002	-,063	,209	-,282	-,057
Me suponía muchas dificultades entender lo que leía	,440	,192	,161	-,006	,112	-,010	<b>,620</b>	,244	,057	,100	,096	-,075	,042
Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía	,238	,218	,160	,093	,008	,139	<b>,691</b>	,020	,047	-,037	-,033	,133	,055
Era muy difícil entender mi escritura	,246	,209	,270	,068	-,102	,083	<b>,410</b>	,276	,146	,074	,386	-,085	-,052
Tardaba mucho en aprenderme los temas	,209	<b>,526</b>	,160	-,187	,125	,034	,428	,136	-,020	,058	,054	,101	,481
Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos	,194	<b>,633</b>	,121	-,199	,158	,068	,309	,082	,089	,128	,096	-,051	,308
Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos	<b>,756</b>	,200	,131	-,101	,084	-,069	,084	,242	,047	-,153	-,062	-,081	-,255
Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura	<b>,799</b>	,141	-,013	-,081	,117	-,030	,096	,112	,175	-,029	,004	-,107	-,091
Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros	<b>,783</b>	,011	,068	-,182	,154	,122	,193	-,031	-,003	,161	,155	-,088	,116
Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí	<b>,516</b>	-,002	-,140	-,075	,342	,223	,352	-,055	,042	,016	,205	-,051	-,184
Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares	<b>,781</b>	,094	,119	-,023	,044	,087	,120	,015	-,072	,111	-,007	,282	,224
Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían	<b>,673</b>	,049	,116	-,099	,016	,191	,000	,099	-,081	,194	,057	,381	,300
Faltaba el respeto al profesorado	,047	,133	,183	-,132	,095	<b>,719</b>	,267	,109	,089	,316	,181	,002	-,124

No atendía a las explicaciones del profesorado	,218	,147	,125	-,012	,171	<b>,693</b>	-,032	,268	,088	-,090	,118	-,015	,318
Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	-,002	,224	,121	,021	-,024	<b>,873</b>	-,047	,080	,167	,060	-,012	-,022	,022
Me diagnosticaron hiperactividad	,079	-,036	-,022	,001	,020	,126	,044	<b>,809</b>	-,024	-,039	,209	,095	,056
Me diagnosticaron problemas de atención	,144	,144	,074	-,044	,032	,288	,151	<b>,771</b>	,101	,188	-,011	,088	-,034
Insultaba y/o pegaba a mis compañeros	,152	,122	,213	,008	,204	,427	,319	,212	,074	<b>,537</b>	-,083	,086	-,185
Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio	,006	,036	,260	,209	,337	,167	,299	,136	,297	<b>,492</b>	-,118	-,166	,123
Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar	,217	-,070	,437	,046	<b>,454</b>	,194	,238	-,035	,014	,310	,044	,176	-,023
Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios	,183	,077	-,097	,030	-,061	,046	-,114	,261	,112	,213	<b>,759</b>	-,193	-,005
Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba	-,022	,238	,049	-,072	,119	,224	,099	,008	,113	<b>,680</b>	,204	,067	,178
Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen	,014	,081	-,044	,040	,368	,234	,204	-,113	,178	-,110	,144	<b>,523</b>	,015
No me gustaba nada estudiar	,273	,108	,407	,094	,208	,164	-,245	,025	<b>,470</b>	-,155	,072	,237	,140
Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...)	,080	,032	-,004	-,024	-,026	,154	,176	,026	<b>,842</b>	,093	,178	,040	,049
Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo	-,044	,110	,141	-,096	,153	,102	-,032	,057	<b>,783</b>	,049	,099	,281	-,094
Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí	,385	-,002	,134	,180	<b>,584</b>	,008	,068	,108	,089	,121	,061	-,123	,288
Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente	,038	,036	,012	,073	-,025	-,158	-,048	,185	,246	,051	-,087	<b>,754</b>	-,009
Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí	,278	,103	<b>,410</b>	-,024	,623	-,020	,170	,104	,046	,192	,086	,080	,001
Si aprobaba pensaba que había tenido suerte	-,041	,229	,299	-,141	,376	,091	,127	,147	,183	-,115	<b>,570</b>	,259	,014
Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo	-,019	,100	,269	-,081	,317	,178	,259	-,081	,279	,065	<b>,611</b>	,170	,104
Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía	-,039	,281	<b>,733</b>	,016	,178	,089	,016	,096	-,060	,150	,019	,054	,181

Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal	,097	,011	<b>,808</b>	,009	,133	,063	,072	,032	,076	,161	,019	,051	-,154
Me suspendían porque tenía mala suerte	,111	,158	<b>,696</b>	-,085	,047	,112	,193	-,141	,169	,044	,014	-,122	,218
Suspendía porque los profesores/as me tenían manía	,068	,046	<b>,585</b>	-,038	,001	,414	,141	,229	,046	-,146	,216	-,107	-,122
Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar	,053	,186	,298	-,045	<b>,692</b>	,025	-,124	,053	,125	,005	,016	,237	-,042
Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada	,208	,022	,122	,096	<b>,495</b>	,025	-,008	,399	,306	,259	-,059	-,051	,228
Creo que valgo o valía para estudiar	-,091	-,101	-,172	<b>,747</b>	-,053	,034	,031	,037	-,028	,141	-,193	,251	-,215
Creo que soy inteligente	-,166	-,009	,045	<b>,799</b>	,080	,035	-,071	,030	-,057	,067	-,128	-,126	,075
Creo que soy trabajador/a	-,072	-,029	-,021	<b>,863</b>	,203	-,144	,081	-,081	-,026	-,127	,092	,019	-,074
Creo que la gente me aprecia y valora	-,029	,107	,061	<b>,847</b>	-,024	-,010	,029	,009	,036	-,150	,110	,025	,102
Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado	,050	,178	-,150	,304	<b>,566</b>	,127	,008	-,152	-,135	,002	,069	-,114	-,083
Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase	,285	-,065	,256	-,188	,036	-,076	-,296	,089	-,064	<b>,627</b>	,076	-,026	-,182

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 42 iteraciones.

De estos factores puede interpretarse lo siguiente:

**FACTOR 1: “*problemas en la expresión oral y lecto-escritura en la etapa escolar*”**

- Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos.
- Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros.
- Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí.
- Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aún si eran conocimientos escolares.
- Me costaba tanto expresarme como comprender lo que me decían.

**FACTOR 2: “*dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*”**

- Me costaba realizar las cuentas matemáticas.
- Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas.
- No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar.
- Tardaba mucho en aprenderme los temas.
- Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.

**FACTOR 3: “*atribuciones internas y externas respecto al rendimiento académico.*”**

- Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí.
- Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía.
- Si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal.
- Me suspendían porque tenía mala suerte.

- Suspendía porque los profesores/as me tenían manía.

**FACTOR 4: “*auto-percepción de las cualidades personales y para el estudio*”**

- Creo que valgo o valía para estudiar.
- Creo que soy inteligente.
- Creo que soy trabajador/a.
- Creo que la gente me aprecia y valora.

**FACTOR 5: “*actitudes y sentimientos ante el estudio*”**

- Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar.
- Si me suspendía era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí.
- Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar.
- Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada.
- Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado.

**FACTOR 6: “*comportamiento y actitud ante el profesorado*”**

- Faltaba el respeto al profesorado.
- No atendía a las explicaciones del profesorado.
- Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.
- Suspendía porque los profesores/as me tenían manía.

**FACTOR 7: “*dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura y falta de comprensión lectora*”**

- Tardé bastante en aprender a leer.

- Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía.
- Me suponía muchas dificultades entender lo que leía.
- Era muy difícil entender mi escritura.

**FACTOR 8: “*diagnóstico de déficit de atención y/o hiperactividad*”**

- Me diagnosticaron problemas de atención.
- Me diagnosticaron hiperactividad.

**FACTOR 9: “*factores y percepción sobre hábitos de estudio*”**

- Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...).
- No me gustaba nada estudiar.
- Sólo estudiaba para evitar que mis padres castigaran o se enfadaran conmigo.

**FACTOR 10: “*comportamiento y sentimientos durante la etapa escolar*”**

- Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase.
- Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba.
- Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio.
- Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar.

**FACTOR 11: “*atribución externa sobre los éxitos académicos y consumo de drogas en la etapa escolar*”**

- Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios.
- Si aprobaba pensaba que había tenido suerte.
- Si aprobaba pensaba que era el profesor/a era muy bueno conmigo.

**FACTOR 12: “atribución interna sobre el fracaso y éxito en resultados académicos”**

- Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente.
- Estudiaba de memoria, sólo para aprobar el examen.

**FACTOR 13:** ninguna variable ha obtenido el valor igual o superior 0.4, por lo que no existen ítems que expliquen este factor.

**3.2. Análisis Factorial: factores escolares.**

En este segundo apartado se muestran los resultados obtenidos después de realizar el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de *chi-cuadrado* aproximado de 1697,170, con un grado de libertad (gl) 528 y una significancia asintótica de ,000; el índice de KMO es de ,718. Estos valores nos han llevado a efectuar el análisis factorial, escogiendo el método de Análisis de Componente Principales (PCA), rotando las variables a través del procedimiento *Varimax* con Kaiser.

**Tabla 199**

*KMO y prueba de Bartlett Factores escolares*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,718
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1697,170
	Gl	528
	Sig.	,000

En la tabla de comunalidades posterior, son las siguientes variables las que aportan un porcentaje mayor:

- En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as (86%)
- Sabía resumir un texto con las ideas principales (88,1%).
- Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes (85,7%)
- Sabía realizar esquemas (88,6%).

**Tabla 200.***Comunalidades Factores escolares*

	Inicial	Extracción
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	1,000	,438
El profesor/a explicaba bien	1,000	,742
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	1,000	,742
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	1,000	,666
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	1,000	,767
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	1,000	,775
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	1,000	,711
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	1,000	,643
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	1,000	,611
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	1,000	,709
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	1,000	,720
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	1,000	,785
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	1,000	,746
<b>En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as</b>	<b>1,000</b>	<b>,860</b>
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	1,000	,559
Cambié mucho de colegio	1,000	,677
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	1,000	,802
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	1,000	,615
Estudiaba todos los días	1,000	,720
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	1,000	,734
<b>Sabía resumir un texto con las ideas principales</b>	<b>1,000</b>	<b>,881</b>
<b>Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes</b>	<b>1,000</b>	<b>,857</b>
<b>Sabía realizar esquemas</b>	<b>1,000</b>	<b>,886</b>
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	1,000	,650
No atendía en clase a las explicaciones	1,000	,668
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	1,000	,656
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	1,000	,634
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	1,000	,733
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	1,000	,529
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	1,000	,633
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	1,000	,746
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	1,000	,765
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	1,000	,736

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación se muestra la tabla de la varianza total explicada, aplicándose el método de extracción de componentes principales. En este caso en particular se han Recuperado 9 factores con el 70,884% de porcentaje que explican todas ellas. Este valor se considera aceptable debido al número de variables tenidas en cuenta. En el gráfico de sedimentación de



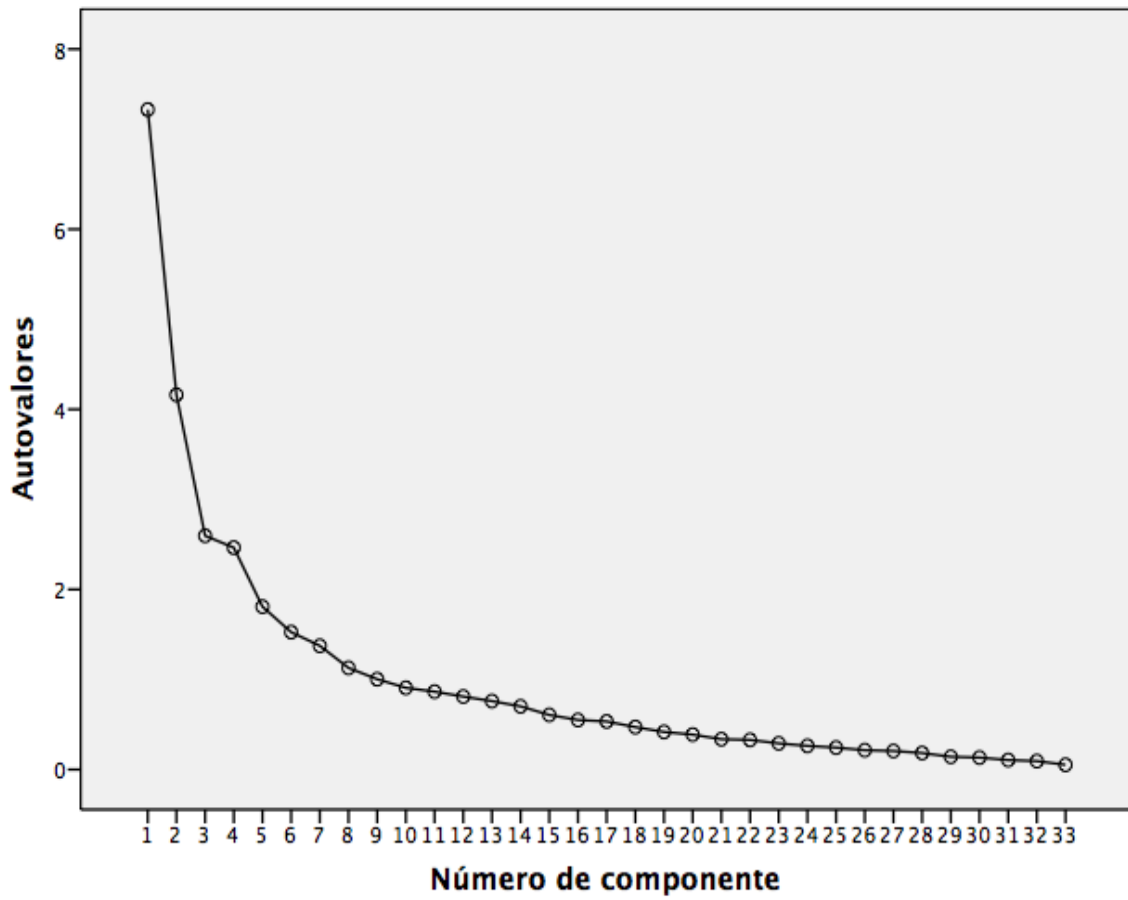
Cattel se expone la magnitud de los valores de las variables en cuanto a lo que aportan a cada factor.

**Tabla 201**  
*Varianza total explicada Factores escolares*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,329	22,208	22,208	7,329	22,208	22,208	4,022	12,188	12,188
2	4,161	12,610	34,818	4,161	12,610	34,818	3,532	10,704	22,892
3	2,596	7,868	42,686	2,596	7,868	42,686	3,340	10,122	33,014
4	2,464	7,468	50,153	2,464	7,468	50,153	2,708	8,205	41,219
5	1,809	5,481	55,635	1,809	5,481	55,635	2,286	6,926	48,145
6	1,526	4,624	60,258	1,526	4,624	60,258	2,124	6,437	54,583
7	1,374	4,165	64,423	1,374	4,165	64,423	1,994	6,042	60,625
8	1,129	3,421	67,844	1,129	3,421	67,844	1,814	5,497	66,121
9	1,003	3,040	70,884	1,003	3,040	70,884	1,572	4,763	70,884
10	,907	2,750	73,634						
11	,865	2,622	76,256						
12	,811	2,456	78,712						
13	,760	2,304	81,016						
14	,702	2,126	83,142						
15	,606	1,838	84,980						
16	,550	1,667	86,647						
17	,534	1,619	88,266						
18	,471	1,428	89,694						
19	,418	1,265	90,960						
20	,388	1,176	92,136						
21	,337	1,021	93,157						
22	,329	,998	94,155						
23	,291	,881	95,036						
24	,263	,798	95,834						
25	,244	,739	96,573						
26	,215	,651	97,224						
27	,206	,625	97,848						
28	,184	,556	98,405						
29	,142	,430	98,834						
30	,133	,403	99,237						
31	,105	,320	99,556						
32	,094	,284	99,841						
33	,053	,159	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Gráfico de sedimentación**



*Figura 104.* Gráfico de sedimentación de Cattel Factores escolares

**Tabla 202***Matriz de componentes<sup>a</sup> Factores escolares*

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	,543	,071	-,148	-,215	-,126	-,189	,083	-,011	-,105
El profesor/a explicaba bien	,632	,104	,133	-,377	,006	,212	-,271	-,175	-,150
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	,561	,113	,252	-,518	,179	,179	-,110	-,071	,026
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	,609	-,146	,245	-,373	-,087	-,066	,044	-,115	-,218
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	,702	-,086	,231	-,420	,068	,019	,005	-,121	-,128
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	,473	,085	,378	,440	-,404	-,050	,006	-,203	-,028
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	,637	,076	,174	,240	-,366	-,183	,128	-,166	-,001
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	,719	-,017	,125	,049	-,155	,232	-,135	-,110	,002
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	,740	,083	,039	-,059	-,019	,181	,016	,131	-,025
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	,587	-,013	,030	-,386	-,142	-,191	,084	,387	,035
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	,505	,091	-,240	-,071	-,226	-,420	,252	,321	-,012
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	,490	,153	,089	-,179	,037	-,512	,435	-,025	,168
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	,539	,060	-,358	,096	,201	-,308	-,316	-,122	,253
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	,406	,041	-,425	-,066	,195	-,390	-,419	-,289	,243
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	,298	,104	,370	,331	,149	,131	,252	-,244	,225
Cambié mucho de colegio	,415	,112	,112	,483	,159	,056	-,129	,394	,213
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	,496	,105	,320	,524	-,140	,037	-,290	,250	-,009

Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	,553	,145	,281	,323	-,234	-,026	-,217	,027	-,037
Estudiaba todos los días	-,107	,612	,234	-,199	-,075	,260	,189	,087	,351
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	-,111	,686	,223	-,245	-,167	,093	,001	,043	,321
Sabía resumir un texto con las ideas principales	,141	,812	-,318	-,041	,001	,091	,109	,068	-,272
Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	,095	,848	-,274	,031	,092	,126	,012	-,038	-,164
Sabía realizar esquemas	,111	,825	-,314	,110	,139	,131	,078	,065	-,190
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	,106	,698	-,208	,070	,021	-,026	-,286	-,043	,133
No atendía en clase a las explicaciones	,498	-,022	-,487	,075	,059	,306	,218	-,175	,037
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	,358	-,205	-,396	,104	,063	,157	,362	-,142	,372
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	,621	-,255	-,307	,165	,005	,165	,148	-,059	-,097
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	,555	-,420	-,212	-,046	,002	,384	,072	,161	,151
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	,407	-,250	-,386	,169	,178	-,074	-,185	,176	-,147
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	,476	-,411	-,077	,044	,274	,225	,045	,319	-,012
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	,254	,060	,135	,518	,409	-,083	,295	-,270	-,242
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	,058	,284	,411	,121	,605	-,258	,155	,173	-,103
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	,222	-,030	,430	-,188	,667	,017	-,102	-,011	,098

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 9 componentes extraídos

**Tabla 203***Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> Factores escolares*

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada	,367	,140	,131	,148	,445	-,123	-,077	,145	-,058
El profesor/a explicaba bien	<b>,812</b>	,139	,181	,064	-,023	-,014	-,061	,145	,017
El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido	<b>,814</b>	,041	-,009	,062	,071	,194	,122	,098	,084
El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria	<b>,696</b>	-,139	,195	,039	,302	-,123	,036	-,036	-,114
El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase	<b>,802</b>	-,084	,139	,122	,246	-,053	,123	,054	-,025
Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban	,092	-,034	,865	,038	,083	,022	,051	-,033	-,076
Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo	,194	,009	,707	,170	,357	-,020	,026	,073	-,107
Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar	<b>,519</b>	,024	,507	,288	,018	-,038	-,057	,094	,140
Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as	<b>,517</b>	,156	,310	,300	,226	-,029	,027	,021	,283
Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor	,464	-,036	,041	,041	<b>,630</b>	,034	-,121	,022	,276
Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	,063	,140	,142	,127	<b>,781</b>	-,117	-,104	,099	,125
Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo	,182	-,008	,120	,115	<b>,733</b>	,158	,333	,169	-,152
En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as	,133	,114	,141	,208	,183	-,154	,057	<b>,754</b>	,149
En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as	,160	,081	,000	,111	,122	-,158	-,027	<b>,879</b>	-,043
Empecé muy tarde a asistir a la escuela	,050	-,052	,430	,268	-,083	,246	<b>,478</b>	-,033	-,022
Cambié mucho de colegio	-,067	,090	,402	,123	,053	,014	,228	,129	<b>,645</b>
No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela	,080	,058	<b>,731</b>	-,078	-,006	-,077	,074	,049	,487
Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela	,224	,080	<b>,704</b>	-,044	,080	-,032	,017	,097	,210
Estudiaba todos los días	,042	,329	-,023	-,025	,002	<b>,759</b>	,044	-,168	,043
Todos los días hacía las tareas que me mandaban	,064	,365	,028	-,215	,039	<b>,738</b>	-,060	-,007	-,016
Sabía resumir un texto con las ideas principales	,059	<b>,918</b>	-,007	,012	,157	,081	-,016	-,036	-,039

Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes	,025	<b>,905</b>	,019	,007	-,001	,158	,061	,078	-,040
Sabía realizar esquemas	-,040	<b>,925</b>	,010	,057	,042	,094	,107	,026	,050
Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase	-,020	<b>,630</b>	,120	-,099	-,043	,254	-,050	,392	,075
No atendía en clase a las explicaciones	,171	,245	,056	<b>,728</b>	,049	-,168	-,044	,116	-,007
No preguntaba a las dudas que tenía al profesor	-,046	-,085	-,003	<b>,771</b>	,152	,027	,033	,164	,001
No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa	,231	,021	,228	<b>,594</b>	,144	-,376	-,015	,059	,099
Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro	,337	-,212	,047	<b>,628</b>	,062	-,152	-,158	-,017	,354
No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban	,083	,037	,022	,235	,117	<b>-,527</b>	-,036	,267	,317
No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado	,278	-,200	-,027	,396	,078	-,305	,121	-,055	<b>,491</b>
No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa	-,086	,146	,320	,199	-,044	-,302	<b>,684</b>	-,031	-,118
Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero	,030	,146	-,031	-,289	,126	,037	<b>,775</b>	-,039	,196
En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar	,439	-,161	-,152	-,103	-,135	,104	<b>,619</b>	,143	,228

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

A tenor de los resultados obtenidos en la matriz de componentes rotados, mediante el análisis de componentes principales con rotación Varimax normalizado con Káiser, interpretamos lo siguiente:

**FACTOR 1: “*metodología tradicional y actitudes del profesorado para con el alumnado*”**

- El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido.
- Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar.
- El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria.
- El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase.
- Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as.

**FACTOR 2: “*técnicas y hábito de estudio*”**

- Sabía resumir un texto con las ideas principales.
- Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes.
- Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase.
- Sabía realizar esquemas.

**FACTOR 3: “*dificultad en la adquisición y dominio del idioma oficial del centro*”**

- Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela.
- No dominaba el español, que era el idioma hablado en la escuela.

**FACTOR 4: “*desinterés e indiferencia hacia la escuela*”**

- No atendía en clase a las explicaciones.
- Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas

del centro.

- No preguntaba a las dudas que tenía al profesor.
- No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa.

**FACTOR 5: “falta de atención y preocupación por el alumnado de los docentes”**

- Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor.
- Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales.
- Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo.

**FACTOR 6: “constancia y esfuerzo en el trabajo escolar y estudio”**

- Estudiaba todos los días.
- Todos los días hacía las tareas que me mandaban.

**FACTOR 7: “absentismo escolar por factores personales y económicos”**

- Empecé muy tarde a asistir a la escuela.
- En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar.
- Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa no necesitaba el dinero.
- No acudía regularmente porque tenía que ayudar en casa.

**FACTOR 8: “mal comportamiento y faltas de respeto a compañeros y profesorado”**

- En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as.
- En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as.

**FACTOR 9: “irregularidad en la asistencia a la escuela”**

- Cambié mucho de colegio.
- No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado.



En el gráfico de saturación siguiente, se muestra visualmente la composición de los tres componentes primeros.

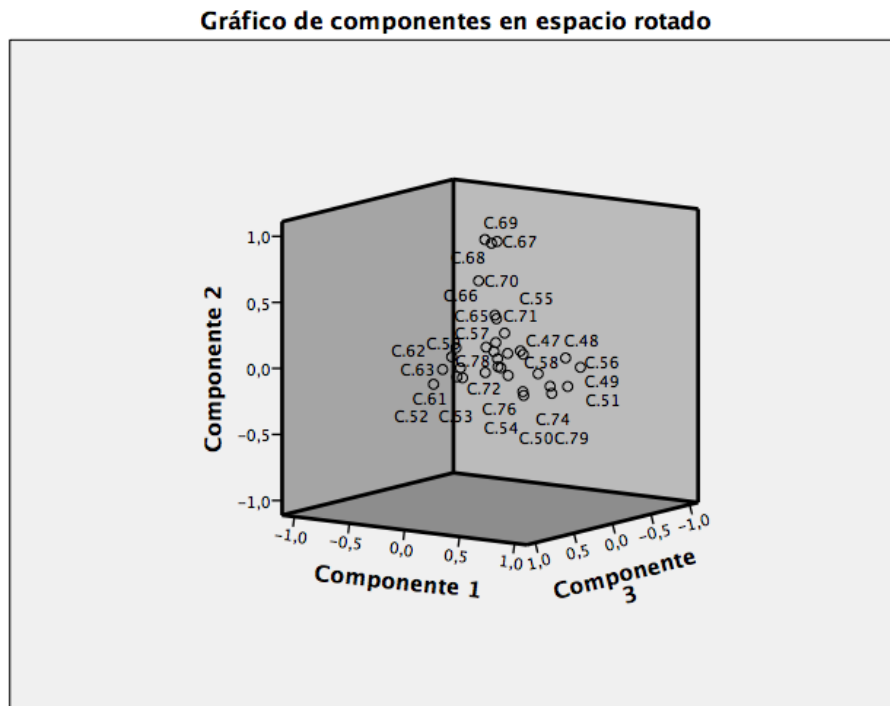


Figura 105. Gráfico de componentes en espacio rotado factores escolares

### 3.3. Análisis Factorial: factores familiares, socio-culturales y económicos

En este tercer subapartado y último se muestran los resultados obtenidos después de realizar el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de *chi-cuadrado* aproximado de 818,461, con un grado de libertad (gl) 210 y una significancia asintótica de ,000; el índice de KMO es de ,730. Estos valores nos han llevado a efectuar el análisis factorial, escogiendo el método de Análisis de Componente Principales (PCA), rotando las variables a través del procedimiento *Varimax* con Kaiser.

**Tabla 204**

*KMO y prueba de Bartlett factores familiares, socio-culturales y económicos*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,730
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	818,461
	GI	210
	Sig.	,000

En la tabla de comunalidades se constata que las variables con un más alto porcentaje han sido:

- Vivíamos en una zona muy pobre (75%).
- Vivíamos en un barrio con delincuencia (77,4%).
- En mi barrio se consumía y vendía droga (78%).
- Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad (77%).

**Tabla 205**

*Comunalidades factores familiares, socio-culturales y económicos*

	Inicial	Extracción
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	1,000	,601
Mis padres eran muy estrictos conmigo	1,000	,756
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	1,000	,583
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	1,000	,665
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	1,000	,682
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	1,000	,749
La economía familiar era buena	1,000	,481
Somos muchos hermanos	1,000	,643
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	1,000	,684
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	1,000	,642
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	1,000	,628
Cuando suspendía mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	1,000	,626
Vivíamos en una zona muy pobre	1,000	<b>,750</b>
Vivíamos en un barrio con delincuencia	1,000	<b>,774</b>
En mi barrio se vendía y consumía droga	1,000	<b>,780</b>
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	1,000	,716
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	1,000	<b>,770</b>
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	1,000	,661
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	1,000	,639
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	1,000	,610
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	1,000	,485

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Tabla 206***Varianza total explicada factores familiares, socio-culturales y económicos*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,091	29,007	29,007	6,091	29,007	29,007	4,668	22,229	22,229
2	2,130	10,142	39,148	2,130	10,142	39,148	2,423	11,539	33,768
3	1,842	8,771	47,919	1,842	8,771	47,919	2,039	9,711	43,479
4	1,565	7,455	55,374	1,565	7,455	55,374	1,760	8,382	51,861
5	1,213	5,779	61,153	1,213	5,779	61,153	1,542	7,345	59,206
6	1,084	5,162	66,314	1,084	5,162	66,314	1,493	7,108	66,314
7	,942	4,486	70,800						
8	,771	3,671	74,471						
9	,741	3,527	77,998						
10	,696	3,313	81,311						
11	,627	2,985	84,296						
12	,532	2,535	86,831						
13	,513	2,442	89,273						
14	,418	1,988	91,261						
15	,390	1,855	93,116						
16	,356	1,695	94,811						
17	,327	1,559	96,370						
18	,315	1,502	97,872						
19	,179	,852	98,724						
20	,148	,706	99,430						
21	,120	,570	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla de la varianza total explicada que puede observarse en la parte superior, vemos que, una vez realizado el análisis de componentes principales método de rotación Varimax normalizado con Káiser, se han Recuperado un total de 6 componentes que quedan explicados con el 66,314%, porcentaje aceptable debido a la cantidad de variables analizadas.

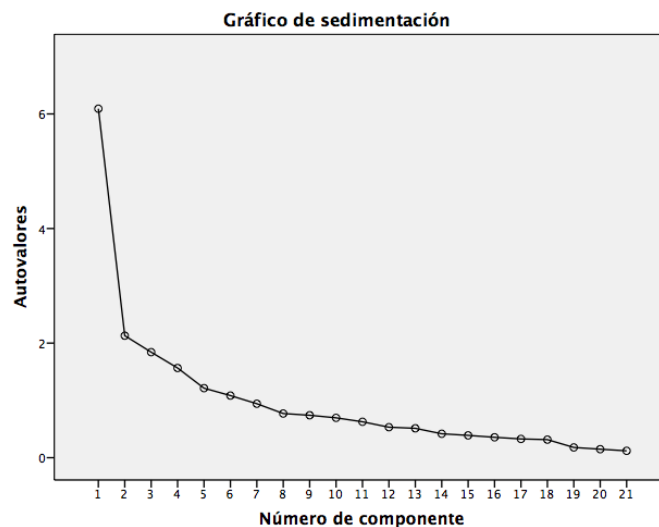


Figura 106. Gráfico de sedimentación de Cattel factores familiares, socio-culturales y económicos

En el gráfico de sedimentación de Cattell se observa la magnitud de los autovalores, proporcionándonos la información sobre el número óptimo de factores que deben estar presentes, particularmente aquellos que alcancen y/o superen el valor 1.

**Tabla 207**

*Matriz de componentes<sup>a</sup> factores familiares, socio-culturales y económicos*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	,336	-,135	-,220	,520	-,282	,267
Mis padres eran muy estrictos conmigo	,069	,142	,610	-,263	,530	-,100
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	,439	-,424	,320	-,266	,116	,156
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	,386	-,142	,491	,155	-,465	-,120
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	,185	-,620	,246	-,075	,214	,389
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	,566	-,485	,389	-,048	-,197	,035
La economía familiar era buena	-,533	,163	,261	,220	,216	,087
Somos muchos hermanos	,346	-,173	-,009	,401	,571	,078
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	,330	-,227	,153	,206	,036	-,675
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	-,352	,186	,385	,446	-,073	,363
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	-,244	,350	,595	,155	-,129	-,225
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	-,326	,478	,407	,301	-,039	,183
Vivíamos en una zona muy pobre	,836	,091	-,034	,182	,035	-,086
Vivíamos en un barrio con delincuencia	,788	,336	,023	-,169	,067	,078
En mi barrio se vendía y consumía droga	,661	,509	,003	-,261	,041	,119
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	,671	,408	,117	-,261	-,131	-,023
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	,838	,121	-,019	,228	-,014	,021
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	,680	,292	-,214	,191	,130	,116
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	,758	,194	-,010	-,099	-,026	,128
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	,443	-,075	-,129	,511	,262	-,250
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	,577	-,297	,168	,001	-,173	,073

Método de extracción: Análisis de componentes principales. a. 6 componentes extraídos

**Tabla 208***Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> factores familiares, socio-culturales y económicos*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos	,161	,145	,070	,255	<b>,695</b>	,028
Mis padres eran muy estrictos conmigo	,140	,212	,235	,129	<b>-,786</b>	,044
Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar	,175	<b>,697</b>	-,176	,051	-,181	,028
Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba	,221	,432	,228	-,162	,190	<b>,562</b>
Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios	-,144	<b>,758</b>	-,082	,193	-,041	-,203
Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas	,212	<b>,754</b>	-,100	,008	,089	,345
La economía familiar era buena	-,371	-,180	<b>,492</b>	,074	-,209	-,139
Somos muchos hermanos	,101	,190	,003	<b>,769</b>	-,041	-,057
Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba	,022	,058	-,203	,295	-,099	<b>,736</b>
Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios	-,197	,019	<b>,754</b>	,027	,136	-,126
Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba	-,043	-,131	<b>,608</b>	-,185	-,264	,368
Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban	-,015	-,207	<b>,755</b>	-,069	-,070	-,051
Vivíamos en una zona muy pobre	<b>,683</b>	,169	-,144	,366	,162	,272
Vivíamos en un barrio con delincuencia	<b>,854</b>	,127	-,110	,103	-,068	,022
En mi barrio se vendía y consumía droga	<b>,869</b>	-,016	-,045	-,032	-,125	-,081
Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio	<b>,812</b>	,064	-,049	-,144	-,094	,143
Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad	<b>,710</b>	,194	-,062	,349	,237	,216
La mayoría de mis vecinos no tenían estudios	<b>,686</b>	-,040	-,073	,379	,194	-,040
La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo	<b>,751</b>	,207	-,127	,096	,076	,028
Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios	,190	-,030	-,086	<b>,667</b>	,164	,307
Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales	,319	<b>,529</b>	-,132	,058	,181	,223

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.

Una vez que se ha generado la matriz de componentes rotados y a partir de los datos obtenidos, se interpreta la siguiente:

**FACTOR 1: “contexto y zona de residencia deprimida socio-culturalmente y económicamente”**

- La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo.
- La mayoría de mis vecinos no tenían estudios.
- Había frecuente peleas entre los jóvenes del barrio.
- Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad.
- En mi barrio se vendía y consumía droga.
- Vivíamos en un barrio con delincuencia.
- Vivíamos en una zona muy pobre.

**FACTOR 2: “falta de motivación y confianza en las posibilidades del hijo/a en la escuela”**

- Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar.
- Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios.
- Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas.
- Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales.

**FACTOR 3: “buen ambiente y clima familiar. Familia participativa en el proceso de aprendizaje del hijo/a”**

- La economía familiar era buena.
- Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios.
- Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba.
- Cuando suspendía mis pares se enfadaban conmigo y a veces me castigaban.

**FACTOR 4: “familia numerosa y zona de residencia alejada del centro escolar”**

- Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios.
- Somos muchos hermanos.

**FACTOR 5: “*actitud restrictiva y rígida de los padres*”**

- En casa de mis padres no nos dejaban hacer lo que queríamos.
- Mis padres eran muy estrictos conmigo.

**FACTOR 6: “*atribución externa de los padres sobre los éxitos y/o fracasos escolares*”**

- Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba.
- Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba.

**4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS.**

El análisis e interpretación de las siete entrevistas realizadas a profesionales relevantes del mundo educativo, han quedado reflejadas en las tablas que se muestran a continuación. En ellas se establecen las *metacategorías* y las *categorías* que corresponden a los objetivos de nuestra investigación.

**Tabla 209***Análisis cualitativo Perfil académico y profesional entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>		<b>PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	Entrevista 1. Hombre	Entrevista 2. Hombre	Entrevista 3. Mujer	Entrevista 4. Mujer	
<b>CARGO QUE OSTENTA EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</b>	Jefe de estudios de instituto	Director de instituto	Orientadora de instituto	Profesora técnica de servicios a comunidad	
<b>INICIO DEL CARGO</b>	2011	2012	2005	2009	
<b>OBSERVACIONES</b>	Este último curso es jefe de estudios adjunto.	Anteriormente fue jefe de estudios durante 4,5 años	Jefa de departamento de orientación durante 9 años. Anteriormente orientadora en primaria		



**Tabla 210***Análisis cualitativo Perfil académico y profesional entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>		<b>PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO</b>	
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6 HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CARGO QUE OSTENTA EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</b>	Orientadora instituto	Profesor técnico de servicios a comunidad en institutos	Inspector de educación Melilla
<b>INICIO DEL CARGO</b>	2015	2006	
<b>OBSERVACIONES</b>	Anteriormente orientadora en primaria durante 6 años. Ha trabajado en la unidad de programas educativos del MECD durante 6 años.		

**Tabla 211***Análisis cualitativo Fracaso y abandono escolar temprano entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>		<b>FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>Causas principales del fracaso escolar</b>	La falta de hábitos de estudio. Implicación familiar escasa o nula. Falta de esfuerzo El grado cultural de la familia. La lengua materna del alumno	Capacidades y dificultades de aprendizaje. Actitud ante el trabajo y falta de esfuerzo. Lengua materna. Baja autoestima. Clima social del aula, relaciones interpersonales. Nivel socio-económico familiar. Estudios alcanzados por los padres. Valor de los padres por la educación.	Falta de motivación. Ratio elevada	Baja motivación Poca implicación de la familia con el centro

**Tabla 212***Análisis cualitativo Fracaso y abandono escolar temprano entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE	
<b>CAUSAS PRINCIPALES DEL FRACASO ESCOLAR</b>	Entornos empobrecidos.	socioculturales	Las familias y su nivel socio-cultural y económico. El barrio problemático, empobrecido y de exclusión social La falta de motivación. Expectativas de los alumnos. Falta de recursos personales. La pedagogía del profesorado. Formación y motivación.	Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo. Falta de estímulo familiar a sus descendientes. Falta de recursos didácticos e implicación del profesorado

**Tabla 213***Análisis cualitativo Características personales más relevantes que inciden en el fracaso escolar entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PERSONALES MÁS RELEVANTES QUE INCIDEN EN EL FRACASO ESCOLAR</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	Absentismo	Absentismo Clima escolar	Dificultades de aprendizaje Falta de motivación. Discapacidad	Dificultades de aprendizaje. Absentismo.

**Tabla 214***Análisis cualitativo Características personales más relevantes que inciden en el fracaso escolar entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PERSONALES MÁS RELEVANTES QUE INCIDEN EN EL FRACASO ESCOLAR</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Ninguno en especial.	El centro educativo al que acudió. Absentismo. Falta de motivación y de expectativas. Falta de herramientas básicas.	La carencia de motivación debido al ambiente familiar y social en el que están creciendo.

**Tabla 215***Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	Sin duda, es un factor determinante.	Un nivel de estudios de los padres/madres medio-alto va a repercutir favorablemente en la concienciación sobre la educación que han de recibir sus vástagos, aunque se observan familias de escasos recursos económicos y nivel cultural bajo que son conscientes de que la educación puede ser un medio para que sus hijos mejoren las condiciones socio-laborales de los progenitores.	Creo que sí, pero no siempre. Muchos padres sin estudios están preocupados y pendientes de sus hijos y procuran que salgan adelante consiguiendo ayudas complementarias. Más bien influyen las posibilidades económicas y los estilos educativos.	Si un bajo nivel de estudios de los padres y sobre todo de la madre que generalmente pasa más horas con los hijos incide en que los alumnos presenten más fracaso y abandono escolar.

**Tabla 216***Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Sí. Sobre todo, la escasa valoración a los aspectos educativos	Creo que sí, influye muchísimo el nivel de estudios de los padres con el fracaso y abandono escolar de los hijos.	El fracaso y abandono escolar está relacionado con las expectativas familiar, más que el nivel de estudio de los progenitores.

**Tabla 217***Análisis cualitativo entrevista Factores inherentes al sujeto 1-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES INHERENTES AL SUJETO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	El comportamiento es el más importante. Motivación. Falta de expectativas. Dificultades de aprendizaje.	Actitud hacia el aprendizaje. La falta de hábitos de estudio. El comportamiento. Motivación. Ansiedad y depresión. Consumo de drogas. Inestabilidad emocional. Baja autoestima. Aceptación por sus iguales.	Desfase escolar. Motivación. Graves problemas de conducta. Expulsiones. Absentismo	Motivación Falta de expectativas.

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES INHERENTES AL SUJETO</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Problemas de comportamiento	Motivación. Expectativas. Dificultades específicas de aprendizaje. Dificultades del lenguaje oral. Autoestima.	Las dificultades específicas de aprendizajes instrumentales La carencia de motivación por falta de expectativas.

**Tabla 218**

*Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL PROFESORADO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	Grado de implicación y de liderazgo de un profesor.  Expectativas positivas hacia su alumnado.	Actitud empática hacia el alumnado. Autocrítico con su propia forma de impartir clase. Calidad humana. Trato a sus alumnos	Dificultades para poder dedicarse a los alumnos que necesitan más atención por alta ratio. Carecer de herramientas para solucionar determinados problemas	La didáctica utilizada. Ratio. Expectativas hacia el alumnado.

**Tabla 219***Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL PROFESORADO</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6.	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Clima social del aula	Pedagogía aplicada profesorado. Personalidad del docente.	Los recursos didácticos aplicados por el profesorado El clima social del aula.

**Tabla 220***Análisis cualitativo Factores escolares respecto al alumnado 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL ALUMNADO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	El comportamiento. Falta de base. Falta de hábitos de estudio. Actitud negativa hacia los estudios. Falta de expectativas	Hábitos de estudio. Desconocimiento técnicas de trabajo intelectual. El comportamiento. Clima de aula. Necesidades económicas familiares.	Desfase escolar.	La incorporación tardía al sistema educativo. Lengua materna Falta de condiciones propicias para el estudio.

**Tabla 221***Análisis cualitativo Factores escolares respecto al alumnado 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL ALUMNADO</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Desfase en el nivel de competencia curricular	Falta de hábitos de estudio Actitud hacia los estudios. Falta de condiciones ambientales propias para el estudio. Desfase en el nivel de competencia curricular.	Incorporación tardía al sistema educativo Actitud hacia los estudios Falta de condiciones familiares y ambientales propicias para el estudio

**Tabla 222***Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado y centro entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL PROFESORDO Y CENTRO</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	La elevada ratio	La elevada ratio.	Ratio. Falta de recursos. Que no existan programas para intervenir con padres y alumnado. El que las leyes educativas cambien continuamente.	La alta ratio. Escasez de recursos.

**Tabla 223***Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado y centro entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES RESPECTO AL PROFESORDO Y CENTRO</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Ratio elevada.	La falta de recursos. La personalidad del profesor. Formación del profesorado. Alta ratio de las clases. El clima de convivencia en el centro.	Clima de convivencia en el aula

**Tabla 224***Análisis cualitativo Factores familiares entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES FAMILIARES</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4 MUJER
<b>CAUSAS</b>	El estilo educativo de la familia.	Una baja implicación del entorno familiar. La actitud de rechazo o desidia hacia la formación	Estilo educativo. Nivel socio económico.	Familias desestructuradas Bajo nivel socio-cultural. Bajas expectativas sobre el futuro de sus hijos.



**Tabla 225***Análisis cualitativo Factores familiares entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES FAMILIARES</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Nivel socio-cultural y económico	El nivel socio-cultural y económico de la familia. Expectativas y atribuciones de los padres. Implicación de los padres en el estudio de los hijos.	Las expectativas y atribuciones de los padres El nivel socio-cultural La implicación de los padres en el estudio

**Tabla 226***Análisis cualitativo Factores socio-culturales y económicos entrevistas 1-4*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICOS</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 1. HOMBRE	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER	ENTREVISTA 4. MUJER
<b>CAUSAS</b>	El rechazo y la exclusión social.	Entorno social y familiar humilde. Marginalidad.	Marginalidad y falta de formación de los familiares y vecinos.	Barrios conflictivos con pocos recursos. Alto índice de paro y analfabetismo.

**Tabla 227***Análisis cualitativo Factores socio-culturales y económicos entrevistas 5-7*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICOS</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 5. MUJER.	ENTREVISTA 6. HOMBRE	ENTREVISTA 7. HOMBRE
<b>CAUSAS</b>	Alto índice de analfabetismo y paro	El barrio y su nivel de rechazo, de exclusión social, de paro, de falta de recursos, son muy influyentes en el fracaso y abandono escolar de los alumnos.	Barrios con pobreza Rechazo y exclusión social Alto índice de analfabetismo Paro

**Tabla 228***Análisis cualitativo sugerencias Factores socio-culturales y económicos entrevistas 2-3*

<b>METACATEGORIAS</b>	<b>FACTORES SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICOS</b>	
<b>CATEGORÍAS</b>	ENTREVISTA 2. HOMBRE	ENTREVISTA 3. MUJER
<b>ALGO MÁS QUE AÑADIR</b>	Se podría incluir la variable de si las leyes educativas se amparan más en el plano teórico o hay una verdadera adecuación de estas a las necesidades de todos los actores de la acción educativa y cómo se traducen estas en una verdadera preparación e inserción laboral cuando el proceso formativo haya acabado.	Insistir en el problema de los recursos sobre todo en orientación que ha visto como se han suprimido algunos programas necesarios para la atención del alumnado susceptible de abandono.

## **5. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS**

Una vez que se han presentados los resultados del análisis de los datos aportados por el cuestionario y la entrevista a profesionales relevantes del mundo educativo se procede a realizar la triangulación de datos, en la que se realizará una contrastación de los mismos que nos permitirá comprobar el nivel de coincidencia de los resultados. Colás Bravo y Buendía (1992) afirman que la triangulación de datos proporciona validez y credibilidad a las conclusiones que se extraigan de la investigación. Se presentarán los datos para su contrastación a través de una tabla en la que se indicarán los datos más significativos obtenidos por el cuestionario, así como de los resultados de las entrevistas.

La triangulación de datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las entrevistas nos va a permitir inferir qué variables afectan en mayor medida al fracaso y abandono escolar temprano en la Ciudad Autónoma de Melilla. Estos datos corresponden a los tres primeros objetivos planteados. De los tres siguientes objetivos se han conseguido resultados a través de estudios estadísticos del MECD, del INE, de información aportada por el Equipo Directivo del Centro de Adultos, de la Unidad de Orientación o de estudios e investigaciones sobre el tema. Los resultados se encuentran ampliamente detallados en el apartado de discusión.

**Tabla 229***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: ansiedad*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
<b>ANSIEDAD</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	En referencia a la ansiedad hay un 46,2% de participantes que afirman que <i>sufrían ansiedad ante los exámenes.</i>	La falta de hábitos de estudios puede provocar que se enfrenten a las pruebas orales y a los exámenes con un alto nivel de ansiedad, ya que han dejado el estudio para el último día y no lo han afianzado.

**Tabla 230***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: dificultades de aprendizaje*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
<b>DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	<i>Con una tendencia similar aparecen las dificultades de aprendizaje, en especial en el área de matemáticas en la que el 40,9% de los participantes asume que le costaba realizar las cuentas matemáticas, en especial a aquellos con estudios máximos de 2º de la ESO o estudios primarios. En cuanto a la resolución de problemas el 39,8% de los encuestados afirma haber tenido dificultades. Siguiendo con la misma materia, el 26,9% tenían problemas de memoria específicos de matemáticas,</i>	Referente a las dificultades de aprendizaje, las entrevistas confirman plenamente los resultados del cuestionario ya que los profesionales entrevistados opinan que ésta es una de las causas con mayor influencia en el fracaso y abandono escolar temprano.

como son recordar las tablas de multiplicar o el procedimiento para realizar cálculos o determinados problemas.

Respecto a la comprensión lectora el 22,6% de los participantes opina que *le costaba entender lo que leía en especial al rango de edad* comprendido entre los 16-39 años. Asimismo, son las personas con discapacidad sensorial los que asumen que tenían mayores dificultades. En relación a la escritura el 32,3% de la muestra asume que presentaba numerosos errores ortográficos.

**Tabla 231**

*Unidades de análisis. Factores intrapersonales: dificultades de memoria*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
DIFICULTADES DE MEMORIA	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
En relación a las dificultades para memorizar el 33,3% afirma haber tenido dificultades en este sentido. De nuevo destacan aquellos con estudios primarios y de 2º de la ESO y aquellos con discapacidad sensorial u otro tipo de discapacidad.	En relación a las dificultades de memoria éstas pueden ser debidas a la ansiedad generada por la falta de hábitos de estudio. Esta ansiedad provoca dificultades a la hora de procesar la información, retenerla y recuperarla.	

**Tabla 232***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: motivación*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
MOTIVACIÓN	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>En cuanto a la motivación destaca que un 22,6% de la muestra no atendía a las explicaciones del profesorado; el 30,1% de los encuestados <i>No preguntaba las dudas</i> a los profesores y el 19,3% de la muestra <i>No llevaban a clase el material necesario</i>. Es muy significativo que el 36,5% de los encuestados <i>afirma que no les gustaba estudiar</i>, podemos concluir que los participantes que estudiaban en el IES Rusadir son los que representan una mayor proporción, un 4,3%. A esto hay que añadir que el 36,6% de los encuestados alegan que <i>estudiaban de memoria solo para aprobar el examen</i>; y el 20.4% solo lo hacía <i>para evitar castigos o que los padres se enfadaran</i>.</p>	<p>Respecto a la motivación los entrevistados señalan que ésta es una de las causas del bajo rendimiento académico. La falta de motivación provoca que no estén atentos en clase, no hagan las tareas y no preparen los exámenes de forma apropiada.</p>

**Tabla 233***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: atribuciones*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
ATRIBUCIONES	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>Referente a las atribuciones de los participantes sobre sus fracasos escolares el 28% los atribuye a causas internas (capacidad), siendo los encuestados con 2º de la ESO los que se muestran en grado de mayor acuerdo. En menor medida atribuyen sus éxitos a causas externas: suerte (12,9%), bondad del profesor (11,9%). En relación a los suspensos los atribuyen a las malas explicaciones del profesorado (12,9%), mala suerte (8,6%), o el profesorado le tenía manía (6,5%). <i>En este último caso sobresalen en el grado de acuerdo y totalmente de acuerdo aquellos participantes con edades comprendidas entre 16-21 años y destaca el 2,2% que habían estudiado en el IES Rusadir.</i></p>	<p>Las causas con las que los estudiantes asocian los fracasos es determinante para la creencia de lo que pueden hacer de forma satisfactoria en futuro. Además estas atribuciones causales son primordiales a la hora de implicarse en los estudios.</p>

**Tabla 234***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: expectativas*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES INTRAPERSONALES	
EXPECTATIVAS	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	Los resultados destacan que en relación a las expectativas el 24,7% de los encuestados piensa que <i>aunque se esforzara no iba a aprobar</i> y el 17,3% opina <i>que en el futuro los estudios no le servirían para nada</i> . En este caso sobresalen los participantes con edades comprendidas entre 16-21 seguido de los de 22-27 años.	En cuanto a las expectativas cabe destacar que los profesionales entrevistados opinan que las éstas tienen una gran incidencia en el tema que nos ocupa, pues afectan a la motivación.



**Tabla 235***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: autoestima*

UNIDADES DE ANÁLISIS AUTOESTIMA	FACTORES INTRAPERSONALES	
	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>En cuanto a la autoestima hay que destacar que el 22,6% de los participantes opina que <i>no valen para estudiar</i>; el 21,6% de los encuestados <i>no se considera inteligente</i>. Asimismo, el 23,6% de la muestra <i>no se considera trabajador/a</i>. Respecto a esto destacan en un grado de “algo en desacuerdo” el 2,2% perteneciente al IES Rusadir, 2,2% del IES Miguel Fernández y 5,4% del Centro de Adultos. A esto hay que añadir que el 11,5% de los encuestados piensa <i>que no le valoran, ni le aprecian</i>. Entre estos destaca el 7,5% en grado de acuerdo de los titulados en ESO, seguidos de aquellos con estudios de 2º y 3º de la ESO, con 5,4% y 4,4% en los dos grados de acuerdo</p>	<p>Tanto el autoconcepto académico, que influye en las atribuciones de éxitos y fracasos y por tanto en las expectativas y la motivación del alumnado, como la autoestima, que en la adolescencia es fundamental para el desarrollo integral del adolescente, son factores afectivo- emocionales que inciden de forma positiva o negativa en los aprendizajes.</p>

**Tabla 236***Unidades de análisis. Factores intrapersonales: lengua materna*

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>FACTORES INTRAPERSONALES</b>	
<b>LENGUA MATERNA</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	Es de destacar que de las 93 personas encuestadas solo el 7,6% y 7,5% admiten que desconocían parcial o totalmente la lengua vehicular, respectivamente. Es de subrayar que de acuerdo a la discapacidad hay un 3,3% que están confirman que el idioma supuso una barrera para el aprendizaje.	Los profesionales entrevistados opinan que hay un gran porcentaje de alumnado de origen bereber cuya lengua materna es el tamazight y que muestran muchas dificultades de comprensión y expresión de la lengua vehicular, por lo que presentan dificultades de aprendizaje.

**Tabla 237***Unidades de análisis. Factores familiares: nivel socio-cultural y económico*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES FAMILIARES	
NIVEL SOCIO-CULTURAL Y ECONÓMICO	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>En relación al nivel cultural de las familias y su relación con el rendimiento escolar de sus hijos hay que destacar que la mayoría carecen de estudios (58% de madres y 57% de padres). Solo el 29% de madres y 20,4% de padres poseían el certificado de estudios básicos.</p> <p>Respecto al nivel social y económico el 32,3% de los participantes en la investigación tuvieron que abandonar los estudios por tener que ponerse a trabajar para ayudar economicamente a su familia; el 63,4% destaca que la economía familiar era mala, en especial aquellos en los que el padre carecía de estudios . Este nivel económico desfavorecido se ve agravado porque se da en familias numerosas ya que el 53,8% asevera que tenía muchos hermanos.</p>	<p>Las opiniones de los profesionales entrevistados corroboran los resultados extraídos del cuestionario. En su totalidad afirman que el nivel socio-cultural y económico de las familias es uno de los factores determinantes en el éxito o en el fracaso y abandono escolar temprano.</p>

**Tabla 238***Unidades de análisis. Factores familiares: implicación familiar*

UNIDADES DE ANÁLISIS		FACTORES FAMILIARES
IMPLICACIÓN FAMILIAR	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>El 61,3% de los encuestados afirma que no recibía ningún tipo de ayuda en casa, en especial aquellos cuyo padre no tenía estudios (36,6%). El 23,2% de los participantes afirma que sus <i>padres no acudían al colegio siempre que se les citaba</i> y el 41,9% se muestran en desacuerdo respecto a que <i>los padres se enfadaran ante los malos resultados escolares</i>.</p>	<p>Estos datos se ven ratificados por la opinión de los entrevistados que afirman que la implicación de la familia en los estudios de sus hijos es fundamental y que existe una correlación entre el fracaso escolar y la escasa implicación familiar en los objetivos marcados en la escuela, lo que corrobora los resultados obtenidos en el cuestionario.</p>

**Tabla 239***Unidades de análisis. Factores familiares: ambiente familiar apropiado para el estudio*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES FAMILIARES	
AMBIENTE FAMILIAR APROPIADO PARA EL ESTUDIO	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
<p>El 20,5% de la muestra afirma que <i>en su casa había mucho jaleo y ruido para estudiar</i>. Son los participantes con nivel máximo de estudios de 2º de la ESO los que se muestran en grado de mayor acuerdo, un 7,5%.</p> <p>Referente a las relaciones entre los miembros de la familia solo un 14% asevera que las relaciones eran malas.</p>	<p>Un ambiente propicio para el estudio es fundamental, tanto las condiciones ambientales, como las emocionales; por lo que las condiciones de la vivienda, número de familiares que conviven en ella, así como el clima de convivencia es primordial para favorecer la concentración necesaria para el estudio</p>	

**Tabla 240***Unidades de análisis. Factores familiares: estilo educativo*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES FAMILIARES	
ESTILO EDUCATIVO	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	En relación al estilo educativo de los padres el 31,2% de los participantes afirma que <i>En casa sus padres les dejaban hacer lo que querían</i> . Asimismo, el 59,2% no están de acuerdo con la afirmación de que sus padres eran estrictos. De estos destacan el 8,6% con estudios primarios, el 6,5% con el Graduado Escolar y 3º de la ESO.	Tanto la sobreprotección como la permisividad son estilos de crianza que no favorecen la autonomía, la responsabilidad o la autoestima, entre otros. Estos factores se consideran determinantes para afrontar con éxito los objetivos de cada etapa educativa.

**Tabla 241***Unidades de análisis. Factores familiares: atribuciones*

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>FACTORES FAMILIARES</b>	
<b>ATRIBUCIONES</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	En el caso de la atribución de los padres sobre la capacidad de los hijos destaca el 2,2% de los discapacitados sensoriales, el 1,1% de discapacitados físicos y el 2,2% con otro tipo de discapacidad que afirma haber percibido que sus padres pensaban que su capacidad para afrontar los estudios era baja.	Las atribuciones que hacen los padres de los fracasos de sus hijos son importantes porque afectan al autoconcepto académico de estos, a su autoestima y por tanto a las expectativas futuras.

**Tabla 242***Unidades de análisis. Factores escolares: absentismo*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES ESCOLARES	
ABSENTISMO	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>De los encuestados el 10,4% de los participantes en este estudio <i>faltaba a clase porque se dejaba llevar por otros compañeros</i>; el 10,8% de los encuestados afirma que le <i>expulsaban por mal comportamiento</i> y esa era la razón por la que faltaba a clase. En relación a las expulsiones, son ellos los que destacan con un 9,7% frente al 2,2 de las mujeres. Además el 8,6% de los chicos asume que la causa de su absentismo era porque eran expulsados de clase con mucha frecuencia.</p> <p>Por otro lado, el 10,8% de los participantes afirma que faltaba a clase porque <i>tenían que ayudar en casa</i>.</p> <p>En relación a si padecían alguna enfermedad solo el 4,3% admite que esto provocó que faltara mucho a clase. En contraposición, el 8,6% contesta que apenas faltaron a clase a causa de su enfermedad.</p>	<p>Los entrevistados confirman que esta es una de las causas con mayor incidencia en el fracaso y abandono escolar. Este dato corrobora los resultados del absentismo presentado por los participantes en las investigación, independientemente de las causas por las que faltaran a clase (32%)</p>



**Tabla 243***Unidades de análisis. Factores escolares: metodología*

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>		<b>FACTORES ESCOLARES</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	No explicar bien (79,8%); utilizar siempre el libro (32,3%), no tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos/as (21,5%) son los resultados obtenidos en el análisis estadístico.	Las entrevistas corroboran los datos obtenidos en el cuestionario, ya que los entrevistados afirman que la metodología aplicada por el profesorado es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Tabla 244***Unidades de análisis. Factores escolares: clima social del aula*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES ESCOLARES	
CLIMA SOCIAL DEL AULA	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
	<p>El 62,4% de la muestra está de acuerdo <i>en que se faltaba el respeto al profesorado</i>. En relación al género la percepción de faltas de respeto es equilibrada. El rango de edad en el que se producen mayores faltas de respeto se encuentra en el intervalo de 16-21 años. Respecto a las discapacidades son los discapacitados sensoriales los que destacan en el grado de total acuerdo (2,2%).</p> <p>El 60,6% afirma que <i>había compañeros que se reían o burlaban de otros</i>. En este caso sobresalen ligeramente los chicos (32,3%, frente al 30,2% de las chicas).</p> <p>El 14% de la muestra admite que <i>era expulsado/a con frecuencia del centro por sus problemas de conducta</i>.</p> <p>En relación a si <i>insultaban o pegaban a sus compañeros</i> el porcentaje de acuerdo a este ítem es bajo, sin embargo son los hombres con un 7,6% los que asumen que tenían estas conductas, frente a las mujeres con un 3,2%. Cabe destacar la existencia de un 4,4% de los sujetos con edades entre los 16 y 21 años de edad en los grados de acuerdo de</p>	<p>Es de destacar que los entrevistados conceden mucha importancia al ambiente de respeto que debe imperar en las clases; ya que según su opinión se pierde mucho tiempo intentando mantener la clase callada o el nivel de atención necesario para que capten las explicaciones.</p>

---

la escala, un 3,2% en los sujetos de 22 a 27 años y un 2,2% en los mayores de 58 años.

En relación a las conductas disruptivas el 18,3% afirma que había conductas del tipo: *Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.* En relación al género y edad, un 12,9% de los hombres están de acuerdo con esta aseveración, frente al 5,4% de las mujeres. El 4,3% de los sujetos entre 16 y 21 años de edad aparecen en el nivel de acuerdo y el 6,5% en el grado de total acuerdo.

---

**Tabla 245***Unidades de análisis. Factores escolares: hábitos de estudio*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES ESCOLARES	
HÁBITOS DE ESTUDIO	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
<p>El 55,9% opina que <i>no estudiaba todos los días</i>, y el 46,3% asevera que <i>no hacían las tareas a diario</i>. En relación a Centro, destaca el 6,5% perteneciente al IES Rusadir en el grado de acuerdo y el 4,3% en total desacuerdo. Algo similar ocurre con el Centro de Adultos, donde el 8,6% se concentra en el total desacuerdo y el 6,5% en algo en desacuerdo.</p> <p>En relación a si consultaban diccionarios, enciclopedias o Internet para la realización de trabajos escolares, el 5,4% de participantes del IES Rusadir se aglutina en el grado de total desacuerdo.</p> <p>Son las mujeres las que destacan por la constancia en el estudio, con un grado de total acuerdo, 21,5%.</p>	<p>Los entrevistados respaldan los datos obtenidos ya que señalan la falta de hábitos de estudio como uno de los factores más relevantes en el fracaso escolar de esta Ciudad. Aún así, los entrevistados dan una mayor importancia a la motivación, a las expectativas y a la actitud ante los estudios.</p>	

**Tabla 246***Unidades de análisis. Factores escolares: ratio*

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>FACTORES ESCOLARES</b>	
<b>RATIO</b>	<b>CUESTIONARIO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
	El 39,8% de los encuestados opinan que <i>en clase eran muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada</i> . Se ha encontrado una relación de dependencia respecto a este ítem del cuestionario que señala que son las mujeres las que están más de acuerdo con esta afirmación, el 22,9% frente al 17,3% de los hombres.	Los datos obtenidos en el cuestionario corroboran la opinión de los entrevistados ya que opinan que la ratio profesor/alumno afecta al proceso de enseñanza aprendizaje; así como a la individualización y personalización de la enseñanza y por tanto al éxito o fracaso escolar.

**Tabla 247***Unidades de análisis. Factores socio-culturales y económicos: exclusión social y marginalidad*

UNIDADES DE ANÁLISIS	FACTORES SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICOS	
EXCLUSIÓN SOCIAL Y MARGINALIDAD	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS
<p>El 43% de la muestra opina que <i>la mayoría de sus vecinos no tenían estudios</i>. Son los encuestados con estudios de 2° ESO lo que se muestran más de acuerdo con esta afirmación, con una representación del 9,7%. Los que han alcanzado estudios de 3° ESO, con un porcentaje del 8,6%; seguidos del 6,5% que tiene estudios primarios, 6,4% con EGB y del 5,4% de aquellos que carecen de estudios.</p> <p>El 33,3% vivía en una zona muy pobre; el 28,0% en un barrio había delincuencia y el 18,3% en un barrio donde se consumían drogas, correspondiendo el 14% de chicas en grado de acuerdo o talmente de acuerdo, frente a ellos con el 16,2%.</p> <p>El 35,5% asegura que <i>había peleas frecuentes</i> y el mismo porcentaje opina que <i>vivía en un barrio poco integrado de la ciudad</i>.</p> <p>El 10,8% afirma que <i>precisaban ayuda de los Servicios sociales para comer</i>. De entre estos destacamos en un grado de acuerdo el 2,2% del IES Rusadir y el 2,2% del Centro de Adultos.</p>	<p>Corroborando los resultados obtenidos en el cuestionario, los entrevistados señalan la exclusión social como uno de los factores predictores del fracaso escolar: vivir en barrios marginales, con pobreza, alto nivel de paro, adultos sin estudios que nos les permite acceder a puestos de trabajo cualificados, vivir de los Servicios Sociales, alto nivel de delincuencia y consumo de drogas, entre otros.</p>	

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Dentro de este apartado se describen las conclusiones más significativas de acuerdo al objetivo general planteado que es el de conocer qué variables personales, familiares, escolares o socioculturales inciden de forma más significativa en el fracaso y abandono escolar temprano en la Ciudad de Melilla, así como se realizan propuestas de nuevas líneas de investigación. Entre los objetivos específicos se establecieron los siguientes:

- *Conocer la relación entre los factores intrapersonales y el abandono escolar temprano de la población que ha abandonado el sistema educativo de forma temprana.*
- *Detectar la incidencia de las variables familiares en el fracaso escolar.*
- *Identificar las variables escolares y socioculturales y económicas que tienen mayor influencia en el abandono escolar temprano.*
- *Medir el porcentaje de abandono escolar en función del género.*
- *Identificar el porcentaje de personas mayores de 16 años y por género, que no se han integrado en el sistema educativo.*
- *Identificar las opciones educativas y formativas seleccionadas por las personas que han abandonado el sistema escolar sin obtener la titulación de la ESO.*
- *Posibilitar nuevas vías de investigación relativas a la intervención en el abandono escolar temprano.*

Las conclusiones generales más significativas extraídas de los datos aportados por los instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo son las siguientes:

- Las dificultades de aprendizaje, la motivación y las expectativas del alumnado inciden significativamente en su rendimiento.
- El nivel socio-cultural y económico de las familias parece determinante para la consecución de los objetivos educativos.
- La elevada ratio dificulta la enseñanza individualizada y personalizada que necesita el alumnado que muestra mayores dificultades de aprendizaje o de desarrollo integral.
- El clima social del aula es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El absentismo provoca un desfase curricular que dificulta la consecución del éxito escolar.
- La exclusión social y la marginalidad originan ambientes deprivados en los que es difícil que se dé valor a los estudios.
- El abandono escolar se produce con mayor frecuencia en chicos que en chicas.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación destacamos las conclusiones respecto a cada uno de ellos:

*“Conocer la relación entre los factores intrapersonales y el abandono escolar temprano de la población que ha abandonado el sistema educativo de forma temprana”.*

- Las dificultades de aprendizaje, en especial en el área de matemáticas, afectan de forma significativa al rendimiento escolar.
- Altos estados de ansiedad interfieren los aprendizajes.
- La baja capacidad para memorizar contenidos de aprendizaje incide negativamente en el proceso de aprendizaje.



- La motivación, el interés y el gusto por el estudio son fundamentales y se reflejan tanto en el análisis de los datos aportados por el cuestionario, como por la opinión de los entrevistados, ya que su ausencia provoca fracaso escolar y conduce al abandono de los estudios.
- Los factores afectivo-emocionales, como las atribuciones, expectativas, autoestima presentan una gran incidencia en el éxito escolar del alumnado y por tanto se deben trabajar en el aula. Entre estos, las expectativas cobran especial relevancia tanto en los datos aportados por el cuestionario como por la opinión de los entrevistados.
- Relacionado con la lengua materna los entrevistados opinan que es uno de los factores que está incidiendo negativamente en los resultados escolares de esta ciudad. Sin embargo, el porcentaje de los encuestados que afirman que no dominaban la lengua vehicular no es muy significativo.

En segundo lugar, “*detectar la incidencia de las variables familiares en el fracaso escolar*” se destaca que:

- Tanto los datos aportados por el cuestionario, como los obtenidos en las entrevistas coinciden en que el nivel socio-cultural y económico incide significativamente en el fracaso y abandono escolar.
- La implicación familiar de los padres en los estudios de sus hijos afecta al rendimiento académico de los mismos y es predictor del éxito o fracaso escolar.
- El nivel de estudios alcanzado por la madre influye en la continuidad de estudios de los hijos e hijas.
- El estilo educativo permisivo de los padres se relaciona con un estilo de crianza que no favorece los objetivos planteados en las escuelas.

En tercer lugar, en cuanto a “*identificar las variables escolares y socioculturales y económicas que tienen mayor influencia en el abandono escolar temprano*”, concluimos que:

- En relación al absentismo, independientemente de su causa, hay que destacar que es uno de los factores predictores de fracaso escolar. Además a esto cabría señalar que en el caso de absentismo ocasionado por expulsiones, por mal comportamiento o por dejarse llevar por los compañeros se le añade su relación con la baja motivación, las faltas de respeto que crean un mal clima social el aula, entre otras y que afectan significativamente en el abandono escolar.
- Tanto los datos aportados por el cuestionario, como por las entrevistas destacan que la metodología aplicada en el aula por el profesor es fundamental y que puede favorecer el éxito o el fracaso del alumnado.
- Los encuestados y los entrevistados coinciden en señalar que el clima social del aula, donde hay faltas de respeto al profesorado y entre los alumnos; así como conductas disruptivas perjudican la buena marcha de la clase. Para los entrevistados esto provoca fracaso escolar y a la larga abandono de los estudios. Otro tanto ocurre con la falta de hábitos de estudio en la que un alto porcentaje de los encuestados afirma que no estudiaba ni hacía las tareas a diario, dato que correlaciona con la opinión de los entrevistados.
- La elevada ratio, que impide una enseñanza más individualizada para el alumnado con mayores dificultades en el aprendizaje es uno de los factores que influyen de manera notable en el fracaso escolar, tanto para los encuestados como en opinión de los entrevistados.

- Tanto los resultados obtenidos por la pasación de los cuestionarios como las entrevistas mantenidas, coinciden en que dentro de los factores que afectan en mayor medida al fracaso y abandono escolar es la exclusión y la marginalidad.

Respecto al cuarto objetivo específico *“medir el porcentaje de abandono escolar en función del género”* enfatizamos que de acuerdo al Informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) el abandono escolar y formativo temprano en el 2014 de la población correspondiente a las edades de 18 a 24 se establece en Melilla en un 32,4%, para los hombres y el 18% en mujeres en Educación Secundaria 2º etapa.

En relación a *“identificar el porcentaje de personas mayores de 16 años y por género, que no se han integrado en el sistema educativo”* hay que destacar que solo se ha podido realizar una estimación, con datos que habría que estudiar en mayor profundidad.

Respecto al penúltimo objetivo *“identificar las opciones educativas y formativas seleccionadas por las personas que han abandonado el sistema escolar sin obtener la titulación de la ESO”* cabe destacar que en nuestra investigación hemos tenido dificultades para obtener datos fiables y que se comentan en el apartado discusión.

El último objetivo planteado en este estudio es el de proponer *“nuevas líneas de investigación”* que, en nuestro caso, están relacionadas con los factores que afectan al fracaso y abandono escolar temprano. Además hay que añadir que el diagnóstico de las variables que inciden de forma más significativa en el tema que nos ocupa nos ha permitido realizar propuestas encaminadas a mejorar el rendimiento académico. Entre estas queremos destacar:

- Diseñar, poner en marcha y evaluar los resultados de programas de mejora de los factores afectivo-emocionales que inciden en el aprendizaje.
- Analizar qué factores desencadenan la ansiedad y el estrés de los estudiantes con el fin de diseñar programas que reduzcan el nivel de los mismos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorezcan una mayor implicación y motivación del alumnado.
- Potenciar nuevas líneas de investigación en metodología para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que conduzcan a cursos de formación del profesorado.
- Fomentar el diseño, desarrollo y evaluación de programas de hábitos y técnicas de estudio desde los primeros cursos de Educación Primaria, coordinados por los tutores tanto de forma horizontal, como vertical.
- Diseñar, llevar a cabo y evaluar programas que favorezcan el máximo desarrollo de los procesos cognitivos básicos implicados en los aprendizajes (atención, memoria y razonamiento), en especial para los cursos de educación infantil y primaria. Programas que deberían basarse en el juego, ya que favorece la motivación del alumnado a la vez que los aprendizajes.
- Diseño, puesta en marcha y evaluación de programas para las escuelas de familia, tanto para favorecer la formación académica de los padres y madres, como para potenciar su implicación en los estudios de sus hijos y el correcto desarrollo emocional de los mismos.
- Abrir nuevas líneas de investigación para la mejora del clima social del aula con el fin de impulsar cursos de formación del profesorado.

- Proponer la integración de las TIC y la conformación de entornos personales de aprendizaje (PLE) para mejorar el fracaso y abandono escolar temprano.
- Proponer estudios sobre los factores que promueven el absentismo escolar, en especial en la Educación Secundaria Obligatoria, con el propósito de plantear medidas preventivas.
- Analizar qué políticas de formación educativa se podrían llevar a cabo en contextos desfavorecidos para evitar los casos de exclusión social y marginalidad.



# CAPÍTULO IX

## DISCUSIÓN

En este apartado se expondrán las conclusiones de esta investigación en relación a estudios e investigaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa.

Respecto al **primer objetivo específico** *Conocer la relación entre los factores intrapersonales y el abandono escolar temprano de la población que ha abandonado el sistema educativo de forma temprana*, hay que destacar los siguientes resultados:

### **Dificultades específicas de aprendizaje**

Es de destacar que los entrevistados opinan que las dificultades de aprendizaje son una de las causas con mayor influencia en el fracaso y abandono escolar temprano.

- Matemáticas:

Hay que subrayar que hay un alto porcentaje de los encuestados que responde que presentaba dificultades específicas de aprendizaje, especialmente en el área de matemáticas. Concretamente, al 40,9% de los participantes *le costaba realizar las cuentas matemáticas*; al 39,8% de los encuestados *le resultaba difícil realizar los problemas* y el 26,9% tenían dificultades de memoria relacionadas con la materia.

En cuanto al ítem del cuestionario relacionado con la facilidad que perciben respecto *al cálculo en matemáticas*, se ha encontrado una relación de dependencia respecto al nivel de estudios alcanzado. El 6,5% de los participantes con estudios primarios opina estar en total

acuerdo respecto a las dificultades de cálculo y el 8,6% de los que su nivel de estudios es 2ª ESO.

En relación a la *resolución de problemas matemáticos*, nos encontramos que los estudiantes españoles utilizan más estrategias de memorización situándose por encima de la media de los países de la OCDE. Incidiendo en la relación de estrategias de memorización y la materia de matemáticas, hay que destacar que el informe PISA 2012 establece que este tipo de estrategias son eficaces para problemas sencillos, pero no para los complejos.

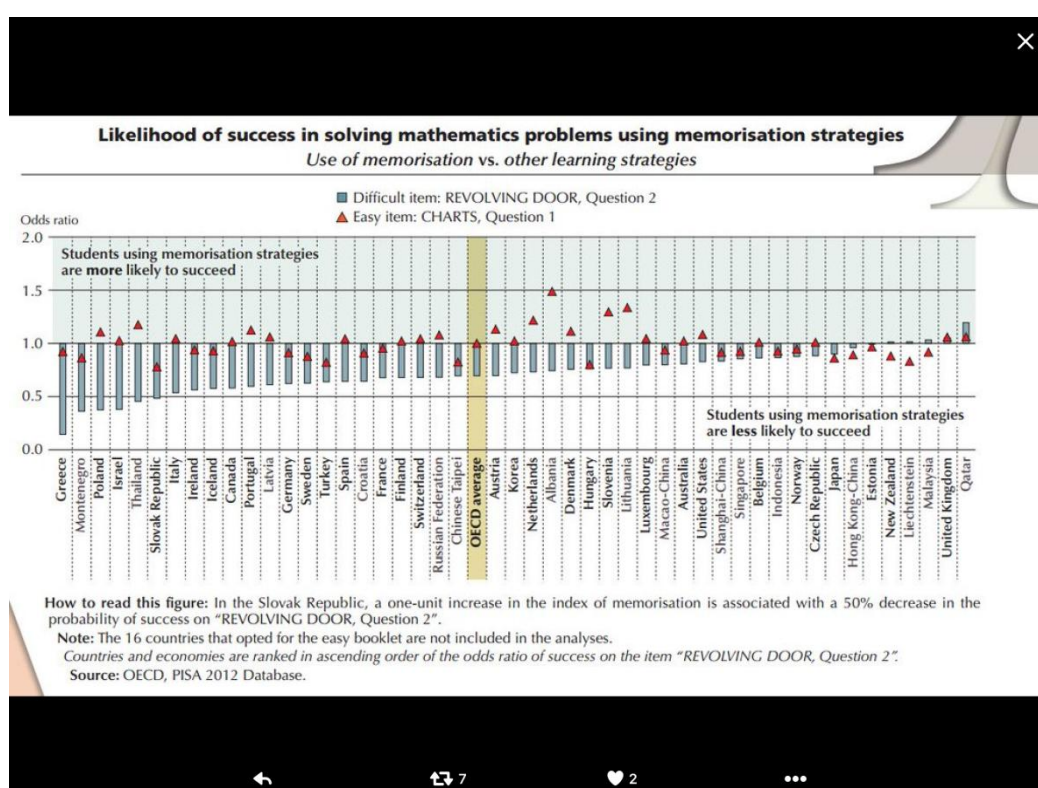


Figura 107. Estrategias de memorización y los problemas matemáticos.  
Fuente: PISA (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de [www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html](http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html)

Referente a la dificultad para *realizar los problemas de matemáticas* existe una relación de dependencia respecto al nivel de estudios alcanzados por los participantes del estudio. Son aquellos con un nivel de 2º ESO donde hay un 4,3% en el grado de acuerdo. Igualmente entre los participantes con estudios primarios hay un porcentaje igual en el grado de total acuerdo. En cuanto a estudios realizados en Ceuta y Melilla con jóvenes de 16 a 24 años, con



o sin titulación de la ESO pero que no continuaron estudios, los resultados relacionados con el aprendizaje de las matemáticas muestran que el porcentaje de suspensos de esta materia es del 85% en Melilla (Sánchez et al., 2008). En la misma línea se sitúan los estudios realizados por el INEE (MECD, 2013) que muestran que conseguimos resultados muy bajos en la competencia matemática en comparación con los países de la Unión Europea y de la OCDE. Los resultados PISA 2012 en contraposición a los obtenidos en 2003 en el área de matemáticas, destacan que España obtiene una baja puntuación, pero ha mejorado sus resultados. Es de destacar que, en relación al género, los chicos siempre han obtenido mejores resultados que las chicas en esta materia. Como resultado de las repeticiones de curso, hay que subrayar que los resultados y porcentajes de España en matemáticas entre los años 2003 al 2012 mejoran significativamente cuando el alumnado ha permanecido durante dos cursos más en la misma etapa. El informe PISA 2012 analiza asimismo, el rendimiento en matemáticas con la condición de ser inmigrante. El rendimiento en matemáticas de un inmigrante es inferior al rendimiento que puede tener el estudiante del país de origen. España obtiene un rendimiento por debajo de la Unión Europea y de los países de la OCDE; tanto si son alumnado inmigrante, como si son del país de origen.

- Lectura:

En relación a las dificultades en la lectura, los resultados del estudio en el que se muestra claramente que hay dificultades en esta materia (el 20,4% de la muestra asume que *tardó bastante en aprender a leer*. Son aquellos con edades comprendidas entre los 34-39 años los que destacan en esta afirmación. Respecto a la comprensión lectora, el 22,6% de los participantes opina que *le costaba entender lo que leía*, reafirman lo demostrado en el informe PISA 2012 en los que España obtuvo unos bajos resultados. En relación a la repetición de curso, los resultados y porcentajes de España en lectura en los años 2000, 2009

y 2012, indican que se ve un incremento de la competencia lectora cuando hay dos repeticiones. Respecto a la edad en la que los encuestados afirman que presentaban problemas de comprensión lectora, destaca el rango comprendido entre los 16 a los 39.

Respecto a la comprensión lectora son aquellos con discapacidad intelectual (1,1%) los que están de acuerdo con la afirmación. El 2,2% de los que poseen discapacidad sensorial asevera estar de acuerdo y el 1,1% con discapacidad física puntúa en el total acuerdo. Aparece un grado de total acuerdo respecto a la dificultad de la comprensión lectora del 8,6% para aquellos encuestados que padecían algún tipo de enfermedad.

- Escritura:

En relación a la escritura el 32,3% de la muestra *asume que su escritura estaba llena de faltas de ortografía* y el 19,4% *asume que era muy difícil entender su escritura*. En relación al género, son los hombres los que presentan mayores faltas de ortografía.

- Lenguaje oral:

Respecto a la tartamudez, hay un pequeño porcentaje de la muestra que afirma haberlo pasado mal porque tartamudeaba, 12,8%. Aparece un pequeño porcentaje (3,2%) de los participantes de 16 a 21 años que afirman estar totalmente de acuerdo.

- Ansiedad:

Relacionado con la ansiedad ante situaciones de pruebas orales, exámenes, los resultados del análisis estadístico muestran que hay un 46,2% de participantes que *sufrían ansiedad ante los exámenes*. Hay que destacar que ninguno de los profesionales entrevistados haya nombrado la ansiedad como uno de los factores que incide en el fracaso y abandono escolar

temprano en Melilla.

La sintomatología asociada a la ansiedad y citando el DSM-5 (2014) son nerviosismo, fatiga y dificultades para concentrarse. Por otro lado, es necesario incidir en que Fernández -Castillo y Gutiérrez Rojas (2009) considera que la ansiedad afecta a los niveles de atención, a consecuencia de lo que se producen dificultades de procesamiento de la información y esto afecta al rendimiento académico. Para Víctor y Ropper (2002) bajos niveles de ansiedad pueden influir positivamente en el rendimiento escolar del alumnado; mientras que citando a Rains (2004) altos niveles de ansiedad interfieren en la puesta en marcha de los mecanismos necesarios del aprendizaje; como la concentración, la memoria y el funcionamiento psicológico general.

Se podría inferir que en el caso de los participantes en este estudio el alto nivel de ansiedad podría estar provocado por la falta de hábitos de estudio (más del 55% de los participantes *no estudiaba todos los días* y cerca del 47% *no hacía las tareas a diario*). El alumnado quiere aprobar los exámenes pero deja el estudio y preparación de los mismos para el último día, lo que conduce a que se bloqueen y no puedan concentrarse.

- Memoria:

Respecto a las dificultades de memoria, un alto porcentaje afirma que presenta *dificultades a la hora de memorizar y recordar los contenidos de aprendizaje* (el 33,3% de la muestra afirma que *tardaba mucho en aprenderse los temas* y el 26,9% opina que le *suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para la realización determinados cálculos matemáticos*).

En este caso destacamos que es en el caso de los participantes con un nivel del 2º ESO (4,3%) los que tienen mayor representación en el grado de acuerdo, y en el caso de los participantes con estudios primarios (4,3%) en total acuerdo.

Estas dificultades se podrán relacionar con la falta de motivación y en especial con la actitud y la falta de hábitos y estrategias de estudio ya que casi un 37% de la muestra alega que *estudiaban de memoria solo para aprobar el examen*.

Aquellos con discapacidad sensorial se muestran en total acuerdo respecto a las dificultades para memorizar (2,2%) al igual que los que poseen discapacidad física (1,1%), pero son los que presentaban algún otro tipo de discapacidad los que sobresalen en esta afirmación el 4,3%.

- Atención:

En cuanto a las dificultades atencionales solo el 9,7% de la muestra afirma que *presentó problemas de atención*.

Al ítem *No atendía en clase a las explicaciones* sobresalen el 9,7% de aquellos en los que el padre no tenía estudios, seguidos del 5,4% del total de participantes en los que su padre tenía Graduado en la ESO y el 4,4% con Licenciaturas, Grados, Doctorado o Diplomados.

La experiencia como docentes nos dice que este bajo porcentaje se contradice con la realidad del aula, ya que es una de las mayores quejas del profesorado. Puede que el ítem que realiza la pregunta sobre el nivel de atención lo enfoque a trastorno de atención diagnosticado. Cabe subrayar que los problemas atencionales suelen derivar de la falta de interés y motivación hacia la tarea, que es uno de los factores que inciden en mayor medida en el fracaso escolar, como se verá a continuación.

### Factores emocionales y afectivos

Una de nuestras hipótesis era que las atribuciones y la autoestima afectan negativamente a la motivación hacia los aprendizajes, fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos. Seguidamente vamos a comprobar que los participantes de nuestra investigación presentan baja motivación y atribuciones sobre sus fracasos que afectan a su futuro. Es de destacar que no aparece un alto índice de baja autoestima. Sin embargo, dado que pensamos que el nivel de autoestima es fundamental para abordar los estudios y que afecta a las atribuciones, a las expectativas y a la motivación; así como a la forma de comportarse y a la integración del alumnado, vamos a proponer como nueva línea de investigación la relación entre estas variables y el rendimiento escolar.

- Motivación:

Por lo que se refiere a la motivación, seis de los siete profesionales entrevistados opinan que la baja motivación está íntimamente relacionada con el fracaso y abandono escolar. Además cuatro de los siete entrevistados opina que la actitud que presentan los estudiantes es fundamental a la hora de su rendimiento académico. Esto se ve corroborado por los estudios llevados a cabo por Burgaleta, Valverde Molina y Fernández (1988) en los que concluyen que la motivación es uno de los factores emocionales que más discrimina a los repetidores siendo estos, de acuerdo a Campuzano (2001) los que más se aburren en clase.

Del análisis estadístico cabe destacar que un 22,6% de la muestra no atendía a las explicaciones del profesorado; además el 30,1% de los encuestados *No preguntaba las dudas* a los profesores y el 19,3% de la muestra *No llevaban a clase el material necesario*. Es muy significativo que el 36,5% de los encuestados *afirma que no les gustaba estudiar*, podemos concluir que los participantes que estudiaban en el IES Rusadir son los que representan una mayor proporción en el grado de total acuerdo con el 3,2% y sumando al 1,1% del grado de acuerdo.

Por otro lado, el 36,6% de los encuestados alegan que *estudiaban de memoria solo para aprobar el examen*; y el 20,4% solo lo hacía *para evitar castigos o que los padres se enfadaran*. En relación al género, son ellos los que asumen que no preguntaban las dudas al profesorado, con un grado de acuerdo del 17,2%.

Varios son los autores que tratan la motivación y su implicación en el rendimiento de los sujetos. En estas conclusiones del estudio queremos destacar las contribuciones de Pintrich (2003) para el que la motivación está relacionada con la dirección y activación del comportamiento y está vinculada con lo que el alumno percibe que es capaz de realizar de forma satisfactoria. Del mismo modo, Rodríguez Fuentes (2009) destaca que dependiendo de la valoración que dé el estudiante a las tareas, mayor o menor será su implicación en las mismas y como se ha comentado anteriormente al 36,5% de la muestra *no les gustaba estudiar*. Existe una relación de dependencia en relación los participantes que han cursado estudios en un IES de la ciudad ubicado en el extrarradio. Estos se muestran en un grado de acuerdo del 6,5%. Relacionado con los estudios de la madre nos encontramos que el 20,4% de la muestra, cuyas madres carecen de estudios o solo tiene un certificado de haber estudiado, se muestran en total acuerdo o en acuerdo. En opinión de Ortega Torres (2006) muchos de los estudiantes de bajo rendimiento opinan que estudiar es una pérdida de tiempo y esto se ve corroborado por los resultados del estudio en los que un alto porcentaje de los encuestados asume que *no preguntaban las dudas al profesorado y solo estudiaban para evitar castigos* de los padres.

- Atribuciones:

Respecto a las atribuciones que hacen de éxitos y fracasos es destacable que el 28% de la muestra afirma que *si le suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones*,

*eran muy difíciles para él/ella.* En este caso, son los participantes con un nivel máximo de estudios de 2º de la ESO, un 8,7% los que se muestran en grado de acuerdo y total acuerdo.

Igualmente, el 21,5% de los encuestados cree que *suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para él/ella.* En relación a las atribuciones externas de éxitos y fracasos destacan los siguientes resultados: el 12,9% de los participantes opina que *aprobaba solo porque tenía suerte;* el 11,9 de la muestra afirma que *si aprobaba era porque el profesor/a era muy bueno con él/ella;* el 12,9% de los encuestados piensa que *si suspendía era porque el profesor/a explicaba mal;* el 8,6% de los participantes afirma que *le suspendían porque tenía mala suerte* y el 6,5% de la muestra opina que *suspendía porque los profesores/as le tenían manía.* En este último caso, sobresalen en el grado de acuerdo y totalmente de acuerdo aquellos participantes con edades comprendidas entre 16-21 años y destaca el 2,2% que habían estudiado en el IES Rusadir.

Como se puede apreciar, el alumnado con malos resultados escolares suele hacer atribuciones de sus éxitos y fracasos que afectan a su rendimiento escolar. De los resultados del análisis estadístico es de destacar el alto porcentaje que atribuye sus fracasos a la falta de capacidad, causa incontrolable e interna, y otros lo hacen a causas externas e incontrolables, lo que incide negativamente en la motivación (Weiner, 1986). García López (2006) opina que este alumnado suele atribuir los fracasos a poca capacidad, falta de esfuerzo, dificultad de la tarea o la mala suerte.

- Expectativas:

En relación a esta variable cabe subrayar que seis de los siete profesionales que realizaron la entrevista opinan que las expectativas tiene una gran incidencia en el tema que nos ocupa. Del análisis estadístico se desprende que el 24,7% de los encuestados piensa que *aunque se esforzara no iba a aprobar* y el 17,3% de la muestra está de acuerdo de *que en el futuro los*

*estudios no le servirían para nada.* En este caso sobresalen con esta opinión los participantes con edades comprendidas en el intervalo 16-21 seguido de los de 22-27 años.

*Como se puede constatar en el análisis descriptivo existe un alto porcentaje que muestra expectativas negativas en relación a los estudios y a esto hay que añadir que perciben que el profesorado tiene expectativas bajas sobre su capacidad y rendimiento. Hay que incidir en la importancia de las expectativas mostradas por el profesorado y la relación con el éxito de sus alumnos, ya que cuando el profesorado tiene bajas expectativas respecto el rendimiento de su alumnado, estas acaban cumpliéndose; es el conocido “Efecto Pygmalión” (Rosenthal, 1980).*

- Autoestima y autoconcepto académico:

Por los que se refiere a la autoestima y autoconcepto académico, hay que destacar que el 22,6% de los participantes opina que *no valen para estudiar*; el 21,6% de los encuestados *no se considera inteligente*. Asimismo, el 23,6% de la muestra *no se considera trabajador/a*. Respecto a esto destacan en un grado de “algo en desacuerdo” el 2,2% perteneciente al IES Rusadir, 2,2% del IES Miguel Fernández y 5,4% del Centro de Adultos. A esto hay que añadir que el 11,5% de los encuestados piensa *que no le valoran, ni le aprecian*. Entre estos destaca el 7,5% en grado de acuerdo de los titulados en ESO, seguidos de aquellos con estudios de 2º y 3º de la ESO, con 5,4% y 4,4% en los dos grados de acuerdo.

Estos resultados no coinciden plenamente con la opinión de los profesionales entrevistados, ya que solo uno apunta a la baja autoestima del alumnado como uno de los factores que puedan incidir en el fracaso y abandono escolar. En el análisis inferencial se ha encontrado una relación de dependencia respecto al género, siendo las mujeres las que se perciben con un nivel de inteligencia más bajo que los hombres, con un 19,4%, frente al 2,2% de los hombres.



Conviene subrayar que en la adolescencia la autoestima es un factor esencial para afrontar los estudios, ya que es un constructo que abarca el concepto que se tiene sobre la propia valía. Para Ortega Ruiz (2001) la autoestima representa el valor relativo que se atribuyen los sujetos o lo que perciben que los demás piensan sobre ellos. En este caso casi el 24% de la muestra presenta un autoconcepto académico y una autoestima baja.

Hay que destacar que para O'Moore y Kirkham (2001) los adolescentes con baja autoestima tienen más conductas amenazantes e intimidatorias hacia otros lo que afecta a la integración del alumnado en el aula; así como al clima de convivencia del aula, que son fundamentales a la hora de abordar los aprendizajes. En la tesis *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente* (Carrillo Picazo, 2009) se extraen conclusiones dignas de mención, como que la baja autoestima provoca situaciones de inseguridad, problemas de conducta relacionadas con el respeto, agresividad y que el adolescente empiece a presentar conductas no saludables. Este tipo de conductas incide negativamente en el rendimiento escolar; ya que como se ha expuesto éste se ve afectado por los hábitos de estudio, la ansiedad, la motivación y las expectativas, que decaen al presentar el adolescente este tipo de comportamientos. En la misma línea, Zsolnai (2002) afirma que el autoconcepto influye en el rendimiento académico, ya que afecta a la motivación intrínseca.

- Lengua materna:

En relación a este apartado es destacable la opinión de los entrevistados, ya que cuatro de los siete profesionales afirman que esta es una de las causas del fracaso y abandono escolar en Melilla. Del análisis estadístico se concluye que de las 93 personas encuestadas el 7,6% y 7,5% desconocían parcial o totalmente la lengua vehicular, respectivamente.

Es necesario resaltar que atendiendo a la discapacidad intelectual, física y otro tipo de discapacidades se afirma estar de acuerdo en cuando a la dificultad con el idioma, representado por el 3,3% en total.

Como se ha comentado en el análisis del contexto educativo, hay un gran porcentaje de alumnado de origen bereber cuya lengua materna es el tamazight. Si bien la superación de estas dificultades se produciría con la escolarización temprana, también hay que destacar que con la llegada de la crisis tenemos población que había emigrado a Cataluña o a países europeos y que ha regresado a Melilla en busca de trabajo. Sus hijos no hablan el castellano y o presentan muy baja competencia lingüística en este idioma. A esto hay que añadir que según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MECD, 2015), el mayor porcentaje de alumnado extranjero se encuentra matriculado en Ed. Secundaria Obligatoria, un 11,3%. Hay que destacar que entre el 2011 y 2013, el porcentaje de alumnado extranjero ha ido disminuyendo en las diferentes comunidades autónomas, -0,3%, excepto en Aragón y Melilla, que se ha visto incrementado. La mayoría de alumnado extranjero son de origen marroquí, 21,7% del total. A estos datos hay que agregar que los extranjeros no pertenecientes a la Unión Europea censados en nuestra ciudad son 5.400 personas, de las cuales 1.900 son hombres, lo que supone un 35,1% y 3.500 mujeres, un 64,8% (INE, 2016). Se puede estimar que en su gran mayoría son analfabetos, al menos para nuestro sistema educativo. Muchas de las mujeres proceden de pueblos de Marruecos. Cuando se les pasó el cuestionario en la Unidad de Orientación, algunas de ellas comentaron que carecían de estudios porque en *“su pueblo no había escuela”*; para otras, la razón era que en Marruecos *“las niñas no estudian, se quedan trabajando en las tareas de casa”*.

- Discapacidad/ enfermedad:

Los porcentajes de los participantes que admiten que padecen algún tipo de discapacidad o enfermedad es poco significativa. Dentro de la discapacidad hay un 8,5% que admite tener otro tipo de discapacidad diferente a intelectual, física o sensorial. Respecto a la enfermedad solo hay un 17,2 de los participantes admiten haberla sufrido durante su etapa escolar.

Respecto al **segundo objetivo específico** *Detectar la incidencia de las variables familiares en el fracaso escolar*, los resultados han sido los siguientes:

El 100% de los profesionales entrevistados afirma que el nivel socio-cultural y económico de las familias es uno de los factores que inciden de forma más significativa en el fracaso y abandono escolar temprano. Hay que resaltar uno de los estudios con mayor impacto relacionado con los factores socioeconómicos y su relación con el rendimiento escolar. Es el estudio llevado a cabo por Coleman et al. en Estados Unidos (1996) y en él se destaca que el nivel socioeconómico es el que incide de forma más significativa en el éxito o fracaso escolar. De la misma forma, Schiefelbaum y Simmons (citado por Adell, 2002, p.91) consideran los factores familiares como el factor más importante en el rendimiento académico y entre estas destacan la clase social y el medio educativo y familiar. La pertenencia a una determinada clase social, en mayor medida que el nivel económico, determina el nivel de expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación y afecta a la motivación de logro de los hijos (Llorente, 1990).

Tres de nuestras hipótesis de partida eran las siguientes:

- La implicación de los padres en los estudios de los hijos e hijas y el ambiente familiar juegan un papel relevante a la hora del rendimiento escolar de los mismos.

- El nivel socio-cultural y económico de la familia influye en el abandono escolar de sus hijos, pues algunos se tienen que poner a trabajar para ayudar a sus familias.
- Las expectativas y atribuciones que muestran los padres sobre sus hijos afectan a su autoconcepto académico y éste incide en su rendimiento académico.

A continuación comprobaremos que son las dos primeras las que tienen mayor implicación en el tema de nuestro estudio y que además se ven avaladas por estudios diversos.

- Nivel cultural de la familia:

En relación al nivel cultural de los padres, el análisis estadístico destaca que el 58,1% de las madres y el 57% de los padres de las personas encuestadas carecían de estudios frente a un 29% de madres y 20,4% de padres que sólo poseían el certificado de estudios básicos. Según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MECD, 2015), el índice de abandono escolar temprano es superior en las familias en las que los estudios de la madre son de Educación primaria o inferiores.

Asimismo, es interesante mencionar los datos aportados por la Unidad de Orientación del curso 2012-13, que atendía a personas mayores de 16 años con un nivel de formación insuficiente para integrarse en el mundo laboral, en los que destaca que el 21% de los usuarios de la Unidad no habían estudiado y eran analfabetos. Corroborando estos datos es importante añadir que en el CEPA Carmen Conde hay matriculados 361 estudiantes en el nivel I de Alfabetización, de estos el 3,2% son hombres y el 96,6% mujeres. Es de subrayar el alto número de personas que son analfabetas, pues hay una lista de espera de 300 personas para poder acceder a estos estudios de alfabetización, de acuerdo a la información aportada por Jefatura de Estudios del citado centro (2015).

- Nivel social y económico:

Respecto al nivel económico de la familia y su relación con el tema que nos ocupa hay que subrayar que el 32,3% de los encuestados tuvieron que *abandonar los estudios por tener que ponerse a trabajar* para ayudar económicamente a su familia; el 63,4% de los participantes destaca que *la economía familiar era mala* y además, se da la circunstancia que el 53,8% asevera que *tenía muchos hermanos*. Citando a Gamoran (2001) el nivel socio-económico familiar incide en el rendimiento escolar de los hijos e hijas.

En relación al ítem La economía familiar era buena, cabe destacar que el 37,6% se muestra totalmente en desacuerdo y el 25,8% algo en desacuerdo. De estos destaca el 29% en total desacuerdo y el 12,9 algo en desacuerdo de aquellos cuyo padre carecía de estudios.

- Implicación familiar:

Cuatro de los siete profesionales entrevistados opinan que la implicación familiar en los estudios de sus hijos es escasa y que incide negativamente en el tema que nos ocupa. Para Castejón y Pérez (1998) y Torres (2006) la percepción sobre la importancia que dan los padres a los estudios afecta al rendimiento de sus hijos. Además, Delgado (2000) añade que se da la circunstancia de que hay estudiantes que se encargan de las tareas domésticas e incluso cuidan a sus hermanos pequeños, en especial las chicas, lo que les resta tiempo de estudio.

Del análisis estadístico destaca que el 61,3% de los encuestados afirma que no recibía ningún tipo de ayuda en casa. De estos cabe destacar aquellos cuyo padre no tenía estudios, con un grado de total acuerdo, un 36,6%. Asimismo, un 23,2% de los participantes niega que sus *padres acudieran al colegio siempre que se les citaba* y el 41,9% de los encuestados se

muestran en desacuerdo respecto a que *los padres se enfadaran ante los malos resultados escolares*.

- Ambiente que favorezca el estudio:

En relación al ambiente familiar propicio para el estudio, el 20,5% de la muestra afirma que *en su casa había mucho jaleo y ruido para estudiar*. Son los participantes con nivel máximo de estudios de 2º de la ESO los que se muestran en grado de mayor acuerdo, un 7,5%.

- Estilo educativo

En relación al estilo educativo de los padres el 31,2% de los participantes afirma que *En casa mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos*. Asimismo, respecto al ítem de si *sus padres eran muy estrictos*, el 59,2% de los participantes se muestra en los grados de desacuerdo. De estos el 8,6% con estudios primarios se muestra en el grado de total desacuerdo seguidos del 6,5% con el Graduado Escolar y 3º de la ESO. En relación al centro escolar, el 6,5% de los participantes del Centro de adultos se encuentra en el grado de acuerdo y total acuerdo, mientras que el 3,2% de los participantes del IES Rusadir se muestran en el grado de total acuerdo.

De acuerdo al DSM-5 (2014) la falta de control parental, la poca implicación de los padres o la sobreprotección afectan al desarrollo afectivo emocional, lo que puede provocar desmotivación o dificultades de aprendizaje. Asimismo, cabe mencionar que para Marchesi (2003) el estilo educativo, la comunicación y el lenguaje; así como las expectativas de los padres pueden derivar en dificultades en sus hijos.

- Relaciones familiares

Para Caplan et al., (2002) el nivel de cohesión familiar incide significativamente en los resultados académicos. De igual forma, Buote, (2001) afirma que las relaciones entre los miembros de la familia es un predictor del rendimiento académico de sus hijos. En este sentido, Corsi (2003) opina que un ambiente familiar donde dominan las disputas, las reprimendas y la devaluación incide negativamente en el estudio escolar. En este sentido, la investigación llevada a cabo por Torres (2006) destaca la incidencia de problemas familiares en el bajo rendimiento escolar.

Del análisis descriptivo hemos obtenido que solo un bajo porcentaje de los participantes afirman que las relaciones familiares eran malas, un 14%.

- Atribuciones de los padres:

Para Torres (2006) la percepción que tiene los hijos sobre lo que piensan los padres sobre sus capacidades y habilidades afecta al rendimiento escolar. En relación a los malos resultados académicos de sus hijos, la mayoría de los padres no los atribuyen a que *el profesorado tenía manía a sus hijos*. Así encontramos que el 85% de la muestra afirman estar en total desacuerdo, por lo que los padres no culpaban al profesorado de los malos resultados. Solo se da la representación de un 2,2% de participantes de 16 a 21 años de edad que afirma estar de acuerdo y 1,1% en total acuerdo en el mismo rango de edad.

Respecto a la opinión de los padres sobre la baja capacidad de sus hijos para afrontar los contenidos académicos, es de subrayar que de los participantes con discapacidad, destaca que el 2,2% de los discapacitados sensoriales afirman estar en total acuerdo, el 1,1% de discapacitados físicos y el 2,2% de otro tipo de discapacidad.

En relación al **tercer objetivo específico** *Identificar las variables escolares y socioculturales y económicas que tienen mayor influencia en el abandono escolar temprano* cabe destacar la siguiente información:

Las hipótesis que nos habíamos planteado eran las siguientes:

- La falta de reconocimiento social que tiene actualmente el profesorado, unido a las faltas de disciplina que sufren en sus clases provoca desmotivación por ambas partes, lo que conduce a fracaso escolar.
- La metodología aplicada por el profesorado facilita o dificulta el aprendizaje de su alumnado lo que incide en su rendimiento escolar.
- Las elevadas ratios hacen muy compleja la labor del docente, en especial en aulas con alumnos de necesidades educativas especiales o con grupos muy heterogéneos en conocimientos e intereses, lo que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El fracaso y abandono escolar temprano incide en mayor medida en barrios deprimidos.
- La incorporación tardía al sistema educativo, así como el absentismo afecta significativamente al fracaso y abandono escolar.

Veremos a continuación los resultados obtenidos y su relación con las hipótesis planteadas dentro de este objetivo. Es de destacar que en nuestras hipótesis no se incluyó los hábitos de estudios y es uno de los factores con mayor incidencia en el fracaso escolar.

Dentro de las *variables escolares*, los resultados del estudio indican que la metodología, el clima social del aula, los hábitos de estudio, el absentismo y la ratio son los factores que inciden de forma más significativa.



- Absentismo:

Cinco de los siete profesionales entrevistados encuentra que esta es una de las causas con mayor incidencia en el fracaso y abandono escolar. Del análisis estadístico destaca que el 10,4% de los participantes en este estudio *faltaba a clase porque se dejaba llevar por otros compañeros*; el 10,8% de los encuestados afirma que le *expulsaban por mal comportamiento* y esa era la razón por la que faltaba a clase. En relación a las expulsiones, son ellos los que destacan con un 9,7% frente al 2,2 de las mujeres. Además el 8,6% de los chicos asume que la causa de su absentismo era porque eran expulsados de clase con mucha frecuencia.

Por otro lado, el 10,8% de los participantes afirma que faltaba a clase porque *tenían que ayudar en casa*. Respecto a este último ítem es de destacar que algunas chicas faltaban al IES por esta última causa. Se puede estimar que hay familias que no dan importancia a la formación de las chicas; en especial aquellas en las que la madre carece de estudios. Según la investigación llevada a cabo por Sánchez et al. (2008) el absentismo en los IES se producía por el aburrimiento hacia los contenidos escolares, un 29,0%; el 16% faltaba a clase por problemas de salud, un 11,8% los hacía por sufrir sanciones disciplinarias por su mal comportamiento; un 10,7% se dejaban llevar por los amigos que tampoco iban. Los resultados de este estudio corroboran los obtenidos en esta investigación en la que se constata que uno de los factores más influyentes en el abandono escolar es la baja motivación hacia los contenidos académicos.

En relación a si padecían alguna enfermedad solo el 4,3% admite que esto provocó que faltara mucho a clase. En contraposición, el 8,6% contesta que apenas faltaron a clase a causa de su enfermedad.

- Metodología

Respecto a la metodología el 79,6% de la muestra opina que *El profesor/a no explicaba bien*; el 32,3% opina que *el profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes y resultaba aburrido*; el 23,6% % afirma que *el profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida* y el 21,5% opina que *el profesor no tenía en cuenta los conocimientos que ya tenían del tema que iba a explicar*. Es de subrayar que cinco de los siete profesionales entrevistados opinan que la metodología aplicada por el profesorado incide en el aprendizaje de su alumnado. A este respecto, diversos estudios como son aquellos llevados a cabo por Kane y Staiger (2008), Boyd, et al. (2008) y Rothstein (2008) abalan la importancia de la relación entre el rendimiento escolar del alumnado y los conocimientos y la metodología aplicada por el profesorado.

- Clima social del aula:

En relación al clima social del aula, cuatro de los siete profesionales entrevistados opinan que el ambiente en el que se desenvuelven las clases es fundamental para prevenir desmotivación hacia los aprendizajes. Esto se corrobora por los estudios realizados por Jones (2006) en el que refleja la queja de los docentes por la pérdida de tiempo intentando que el alumnado guarde silencio y adopte una actitud positiva hacia el trabajo; así como la preocupación por la falta de formación universitaria en el manejo de la disciplina en clase. Además para Gázquez y Pérez Fuentes (2010) la violencia y el fracaso escolar son conceptos que han de considerarse de forma conjunta, pues presentan una relación compleja. León (2008) puntualiza asimismo que desde el enfoque del aprendizaje significativo en el rendimiento escolar influyen variables de tipo no solo cognitivo, sino conativo y afectivo; por lo que el clima social del aula incide en el mismo.

Referente al clima social del aula de nuestro estudio cabe destacar que del análisis estadístico se desprende la siguiente información: el 62,4% de la muestra está de acuerdo *en que se faltaba el respeto al profesorado*, el 60,6% afirma que *había compañeros que se reían o burlaban de otros* y el 14% de la muestra admite que *era expulsado/a con frecuencia del centro por sus problemas de conducta*. Del análisis inferencial se obtiene que la percepción de faltas de respeto al profesorado en relación al género es bastante equilibrada, ya que supone el 32,3% en el caso de hombres y del 30,2% de mujeres. Hay que añadir que el rango de edad en el que se producen mayores faltas de respeto se encuentra en el intervalo de 16-21 años. En relación a padecer algún tipo de discapacidad se observa que es en el caso de los discapacitados sensoriales los que destacan en el grado de total acuerdo (2,2%), el resto no presenta resultados significativos.

Respecto a si se reían o burlaban de otros compañeros, son los hombres los que presentan un mayor grado de acuerdo con este ítem, el 32,3%, frente al 30,2% de las mujeres.

En relación a si *insultaban o pegaban a sus compañeros* el porcentaje de acuerdo a este ítem es bajo, sin embargo se da una relación de dependencia respecto al género, siendo los hombres con un 7,6% los que asumen que tenían estas conductas, frente a las mujeres con un 3,2%. Respecto al ítem en el que se les preguntaba si *insultaba o pegaba a otros compañeros*, cabe destacar la existencia de un 4,4% de los sujetos con edades comprendidas entre los 16y 21 años de edad en los grados de acuerdo de la escala, un 3,2% en los sujetos de 22 a 27 años y un 2,2% en los mayores de 58 años.

En relación a las conductas disruptivas cabe destacar que solo el 18,3% de la muestra afirma que en el centro escolar había conductas del tipo: *Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.*

Este porcentaje no parece coincidir con las opiniones generales que manifiesta el profesorado, en especial de los IES. En relación al género y edad, un 12,9% de los hombres

están de acuerdo con esta aseveración, frente al 5,4% de las mujeres. Respecto a las conductas disruptivas se da el caso de que el 4,3% de los sujetos entre 16 y 21 años de edad aparecen en el nivel de acuerdo y el 6,5% en el grado de total acuerdo.

- Hábitos de estudio:

Para Pajares (2000) es esencial que la escuela promueva los hábitos de estudio, ya que estos afectan a la percepción de autoeficacia y al desempeño de las tareas académicas. Vildoso (2003) afirma que los alumnos que carecen de hábitos de estudio no son capaces de aprovechar todo su potencial intelectual, por lo que obtendrán peores resultados académicos que si los tuvieran.

Respeto al tema que nos ocupa en relación a nuestro estudio el análisis estadístico muestra que el 55,9% de los participantes opina que *no estudiaba todos los días*, y el 46,3% asevera que *no hacían las tareas a diario*. Con respecto a la realización diaria de las tareas según el centro educativo de pertenencia, nos encontramos que del 6,5% perteneciente al IES Rusadir, el 4,3% afirma estar en total desacuerdo. Algo similar ocurren con el Centro de Adultos, donde el 8,6% se concentra en el total desacuerdo y el 6,5% en algo en desacuerdo. En relación a si consultaban diccionarios, enciclopedias o Internet para la realización de trabajos escolares, el 5,4% de participantes del IES Rusadir se aglutina en el grado de total desacuerdo.

Siendo la gran mayoría de la muestra la que no presenta hábitos de estudio, sin embargo solo tres de los siete profesionales entrevistados apunta a la falta de hábitos como uno de los factores más relevantes en el fracaso escolar de esta Ciudad. Los entrevistados dan una mayor importancia a la motivación, a las expectativas y a la actitud ante los estudios. Se podría inferir que un alumno con baja motivación y expectativas inadecuadas, así como mala actitud hacia los contenidos académicos difícilmente puede tener hábitos de estudio. Hay que

destacar que respecto a los hábitos de estudio son las mujeres las que destacan por la constancia en el estudio, con un grado de total acuerdo, 21,5%.

Para Sánchez et al. (2008) la falta de hábitos de estudio y la actitud ante los mismos son factores relevantes ya que el 80% de los encuestados en Melilla que abandonaron los estudios nunca acudían a la biblioteca para realizar trabajos o estudiar; el 69,9% no asistían a academias para recibir apoyo escolar y el 43,8% casi nunca realizaba las tareas escolares fuera del horario escolar.

- Ratio:

Izar, Berenice y López (2011) afirman que dentro de los factores pedagógicos que se relacionan con la calidad de la enseñanza y el fracaso escolar se encuentra el número de alumnos y alumnas por maestro. Respecto a la ratio profesor/alumnado el 39,8% de los encuestados opinan que *en clase eran muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada*. Este dato se corrobora con la entrevista en la que seis de los siete profesionales entrevistados afirman que la ratio profesor/alumno afecta al proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto al éxito o fracaso escolar. Se ha encontrado una relación de dependencia respecto a este ítem del cuestionario que señala que son las mujeres las que están más de acuerdo con esta afirmación, el 22,9% frente al 17,3% de los hombres.

- Personalidad del profesorado

El proceso de enseñanza se ve impregnado de las propias creencias del profesor sobre lo que funciona mejor (Richards y Lockhart, 1998) y estas creencias derivan de su propia personalidad (Martínez Agudo, 2010). Tres de los siete profesionales entrevistados opinan que la personalidad del profesorado incide en el proceso de enseñanza aprendizaje y por lo

tanto en el éxito o en el fracaso escolar. Esta opinión es compartida por Madrid (2004) que afirma que en el proceso de enseñanza aprendizaje entran en juego las características personales del profesorado ya que generan unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de dicho proceso. Marchesi y Martín (2002) la relación personal profesor/alumno es esencial para el desarrollo personal y académico del alumnado.

Entre estas características personales cabe mencionar el estilo de enseñanza, que según Martín (2007) pueden clasificarse en dos grandes grupos: aquellos profesores que se limitan a transmitir conocimientos, utilizando metodologías tradicionales y por tanto siendo muy individualistas y tradicionales; y aquellos que son progresistas, reflexivos respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y que muestran una gran flexibilidad a la hora de asumir cambios. Estos últimos son profesores que se cuestionan su manera de enseñar e intentan mejorar la calidad de la enseñanza en todo momento.

Cabe mencionar así mismo, la expectativas que el profesorado muestra sobre las capacidades y habilidades de su alumnado. Para Georgiu et al. (2002) las relaciones del profesor con sus alumnos está relacionada con las expectativas que éste muestra, en especial de los malos resultados académicos.

- Incorporación tardía

En menor medida se encuentra la influencia de la incorporación tardía al sistema educativo, con un 12,9%. Este dato se corrobora con la información aportada por las entrevistas en las que solo uno de los entrevistados señala que la incorporación tardía es uno de los factores que más afecta al fracaso y abandono escolar temprano.

Si atendemos a la incorporación tardía a la escuela a causa de alguna discapacidad, se destaca que sólo el 3,3% de aquellos con otras discapacidades afirman estar de acuerdo y totalmente de acuerdo.

- Recursos:

Tres de los siete profesionales entrevistados afirman que los recursos escolares inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Citando a Anderson (2011) los recursos materiales deben estar enfocados en aspectos como el interés personal, la utilidad práctica, la realidad fuera del aula; intentando que estos fomenten el interés y la motivación del alumnado. Asimismo, Ruiz Córdoba (2008) señala la falta de recursos materiales y personales como uno de los factores que contribuyen al fracaso escolar

Hay que destacar que en el cuestionario no se hacía mención a si había suficientes recursos en el centro escolar. Hay una pregunta que va dirigida a saber la metodología utilizada por el profesorado, pero no nos proporciona información sobre la cantidad de recursos con los que contaba el centro.

- Integración con el resto de compañeros de clase:

Para Buote (2002) existe una correlación positiva entre el rendimiento escolar y las relaciones con los iguales. En esta línea, Montero (1990) opina que los alumnos más rechazados por su grupo clase son los que obtiene peores resultados académicos. Hay que destacar que aunque el porcentaje de participantes que afirman no haberse sentido integrados con el resto de sus compañeros, un 6,7%, aparece una relación de dependencia respecto al rango de edad de 16-21 con un porcentaje de 2,2% en total acuerdo y otro tanto en desacuerdo.

- Variables sociales: exclusión social y marginalidad:

Seis de los siete entrevistados opinan que uno de los factores que incide negativamente en la implicación de los estudios es el vivir en barrios con exclusión social y marginalidad. En el análisis estadístico se muestra que el 43% de la muestra opina que *la mayoría de sus vecinos no tenían estudios*. Son los participantes con un nivel de estudios de 2º ESO los que obtienen una mayor representación en el grado de total acuerdo con el 5,4%, así como aquellos que no tienen ningún nivel de estudios. Atendiendo al nivel de acuerdo nos encontramos con una representación del 7,5% de los participantes con un nivel de estudios de 3º ESO.

Respecto a las características del barrio donde vivían el 33,3% de los participantes afirman que *vivían en una zona muy pobre*; el 28,0% de la muestra comenta que *en su barrio había delincuencia* y el 18,3% afirma que *en su barrio se consumían drogas*, correspondiendo el 14% de chicas en grado de acuerdo o totalmente de acuerdo, frente a ellos con el 16,2%. Por otro lado, el 35,5% de los encuestados asegura que *había peleas frecuentes* y el mismo porcentaje opina que *vivía en un barrio poco integrado de la ciudad*. Es de destacar que el 10,8% de los participantes afirma que *precisaban ayuda de los Servicios sociales para comer*. De entre estos destacamos en un grado de acuerdo el 2,2% del IES Rusadir y el 2,2% del Centro de Adultos.

Respecto al análisis inferencial hay que resaltar que hay una relación de dependencia respecto a la opinión de los encuestados en relación a que sus vecinos no tenían estudios y los estudios alcanzados por los participantes en el estudio. Son los encuestados con estudios de 2º ESO lo que se muestran más de acuerdo con esta afirmación, con una representación del 9,7%. Los que han alcanzado estudios de 3º ESO, con un porcentaje del 8,6%; seguidos del 6,5% que tiene estudios primarios, 6,4% con EGB y del 5,4% de aquellos que carecen de estudios. Es de resaltar que de acuerdo al Informe de la Unión Europea (2008) los entornos



vecinales problemáticos tienen una gran influencia en el fracaso y abandono escolar temprano. Asimismo, es destacable que los datos del paro en el primer trimestre de 2016, se sitúan en el 30,67% de la población melillense (INE, 2016).

A esto hay que añadir que en relación al informe de febrero de 2015 de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, EAPN-España es de destacar que el 25,8% de la población de Melilla está en riesgo de pobreza o exclusión social (2014). En este mismo año, el 7,4% de la población melillense vive en situación de Privación Material Severa, lo que supone que no pueden acceder a conceptos de consumo básicos. El 18% de la población melillense menor de 60 años vive en hogares con baja intensidad de empleo.

En relación al siguiente objetivo, ***Medir el porcentaje de abandono escolar en función del género***. Una de nuestras hipótesis establecía que el abandono escolar temprano es más frecuente en chicos que en chicas, lo que se ha confirmado y queda reflejado en los resultados de nuestro estudio y en informes e investigaciones previas.

De acuerdo al Informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) el abandono escolar y formativo temprano en el 2014 de la población correspondiente a las edades de 18 a 24 se establece en Melilla en un 32,4%, para los hombres y el 18% en mujeres en E. secundaria 2º etapa.

Según el Informe Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores curso 2013-2014. Ministerio de Educación (Edición 2016) en el 2014, para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Enseñanza Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de formación es del 24,7%, de los cuales 32,4% son hombres y el 18% son mujeres. Por otro lado, este mismo informe establece para el curso 2012-2013 el porcentaje de alumnado que consiguió la titulación en

Graduado en ESO. Éste se establece en el 57,8%, de los cuales el 54,1% son hombres y el 45.9 % mujeres.

De acuerdo a Sánchez Fernández et al. (2010) las edades más frecuentes en las que abandonan estudios es la de 17 años, tanto para chicos como para chicas. El nivel de estudios en los que abandonaron es del 40% en chicos y el 33,3% en chicas cuando no alcanzaron ninguna titulación académica. Con Graduado en ESO, el porcentaje es de 29,3% en chicos, frente al 32,2% en chicas. Un dato a tener en cuenta es que las mujeres se muestran más arrepentidas de haber abandonado los estudios (78,2%) que los hombres (64,6%). En la misma línea los datos de Eurostat (2015) confirman que en España los chicos abandonan los estudios con mayor frecuencia que las chicas (25,6% frente al 18,1%).

El siguiente objetivo planteado es ***Identificar el porcentaje de personas mayores de 16 años y por género, que no se han integrado en el sistema educativo.***

Los datos que se han obtenido para este objetivo han de ser tomados con cautela, ya que no existen estudios para confirmar de forma veraz la fiabilidad de los resultados. Los Informes del Estado consultados analizan el abandono temprano en la 2º etapa de educación secundaria para las edades comprendidas entre 18 y 24, con lo que no nos proporciona datos sobre este objetivo.

Hay que tener en cuenta que la educación en España es obligatoria hasta la edad de 16 años; por lo tanto, es de suponer que las personas que residen en Melilla y que no se han integrado en el sistema educativo en las edades obligatorias es porque son extranjeros y en su país no existe la obligatoriedad de la educación; o si existe ésta no se controla de forma eficiente, en especial en pequeños pueblos y aldeas.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (2016) los extranjeros no pertenecientes a la Unión Europea (en la que la educación es obligatoria) censados en Melilla son 5.400 personas, de las cuales 1.900 son hombres, lo que supone un 35,1% y 3.500 mujeres, un 64,8% (INE, 2016). Se puede estimar que en su gran mayoría son analfabetos, al menos para nuestro sistema educativo, sin embargo hay que destacar que en esta estadística no se refleja la edad, con lo que no se sabe el porcentaje de personas menores de 16 años y que sí estarían escolarizadas.

En relación a los 35 cuestionarios que se pasaron en la Unidad de Orientación para Jóvenes y Adultos del convenio MECD-CAM, que atiende a personas mayores de 16 años que abandonaron los estudios sin la formación necesaria para integrarse en el mundo laboral (con graduado en ESO como máxima titulación) se ha llegado a las siguientes conclusiones para los cursos 2012-2014:

- Cuatro personas no tenían estudios, es decir eran analfabetas y no se habían integrado en el sistema educativo español, lo que supone un 11,4%. Dado que la muestra es muy pequeña es imposible generalizar este resultado, sin embargo si nos sirve para hacer una estimación. Como dato anecdótico cabe resaltar que muchas de las mujeres encuestadas comentaron que carecían de estudios porque en *“su pueblo no había escuela”*; para otras, la razón era que en Marruecos *“las niñas no estudian, se quedan trabajando en las tareas de casa”*.

Es importante subrayar que en el CEPA Carmen Conde hay matriculados 361 estudiantes en el nivel I de Alfabetización, de estos el 3,2% son hombres y el 96,6% mujeres. Es trascendental señalar el alto número de personas que son analfabetas, pues hay una lista de espera de 300 personas para poder acceder a estas enseñanzas iniciales, de acuerdo a la información aportada por Jefatura de Estudios del citado centro (2015). Sumando los

matriculados y los que se encuentran a la espera de plaza en el Centro, nos encontramos con 661 personas que son analfabetas.

El siguiente objetivo planteado es *Identificar las opciones educativas y formativas seleccionadas por las personas que han abandonado el sistema escolar sin obtener la titulación de la ESO.*

La hipótesis que formulamos fue que un alto índice de personas que han abandonado los estudios de forma temprana, se incorporan a los mismos cuando no encuentran trabajo. La mayoría opta por terminar la ESO. Vemos que esta hipótesis no se ajusta por completo a la realidad de Melilla.

En este objetivo nos volveremos a remitir a la información aportada por la Unidad de Orientación del MECD-CAM para los cursos 2012-2014.

Hay que comentar que en la Unidad de Orientación el primer asesoramiento que se realizaba era hacia el Centro de Adultos, con el fin de que consiguieran una titulación con reconocimiento en el Sistema Educativo español. Sin embargo, muchos de los usuarios de esta Unidad se encontraban que o bien no tenían plaza en el Centro de Adultos, pues hay mucha demanda y lista de espera; o estaban más interesados en realizar algún otro tipo de curso que les posibilitara poder integrarse en el mundo laboral. Entre estos estaban los cursos de albañilería, costura, camarera de hotel, etc., ofertados por los sindicatos, algunas ONG, la Confederación de Empresarios, o la Oficina del Servicio Público de Empleo, entre otros.

Las orientaciones que se realizaron fueron individualizadas y teniendo presente la problemática personal o familiar que incidía negativamente en la continuación de estudios.

De los 35 participantes en el estudio:

- Cuatro personas se derivaron al centro de adultos para alfabetización, lo que supone un 11,4%.
- Seis personas se derivaron para estudios de primero de la ESO en el CEPA, lo que representa un 17,14%
- Tres personas se derivaron hacia estudios de segundo de la ESO en el mismo centro educativo, lo que significa un 8,57%.
- Siete personas fueron derivadas a estudios de tercero de secundaria en el CEPA, lo que representa un 20%.

En la siguiente gráfica se pueden apreciar las orientaciones realizadas a todos los usuarios de la Unidad de Orientación que optaron por continuar estudios formales.

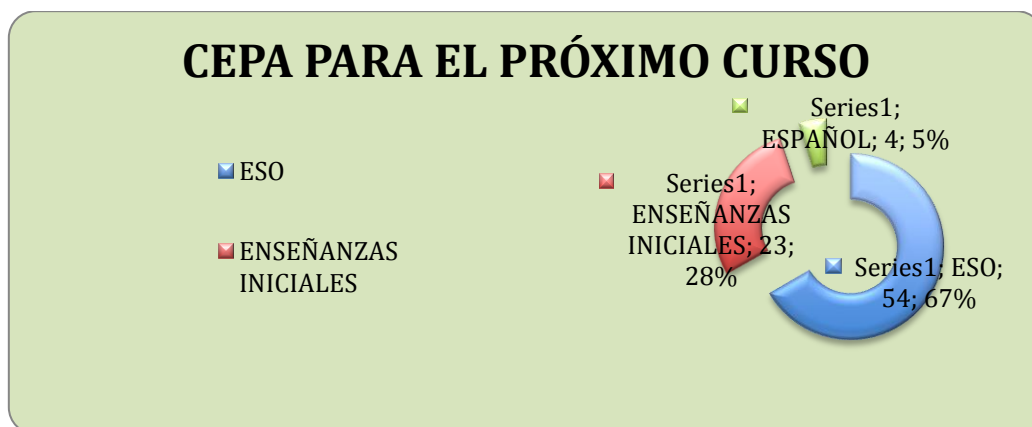


Figura 108. Previsión CEPA próximo curso.

Respecto al Centro de Enseñanza de Adultos Carmen Conde, de las 58 personas encuestadas en este centro, hay que destacar que los estudios máximos que habían alcanzado antes de entrar en el Centro, eran los siguientes:

- Tres personas carecían de estudios, lo que representa 5,17%
- Nueve personas tenían estudios primarios, lo que supone el 15,5%.
- Dieciséis personas tenían segundo de secundaria, lo que significa un 27,5%
- Quince personas tenían tercero de la eso, lo que representa un 25,8%.

- Cuatro personas no habían finalizado sus estudios de cuarto de ESO, lo que supone el 6,8%.
- Cinco personas habían realizado un PCPI, lo que representa un 8,6%.
- Seis personas tenían el título de enseñanza general básica, lo que supone el 10,6%.

Hay que destacar que esta información es una estimación, ya que las personas que se matriculan en el Centro de Adultos puede que hayan abandonado los estudios hace mucho tiempo, por lo cual se les hace una evaluación inicial para integrarlos en el curso más apropiado a sus conocimientos, con lo que es difícil hacer una estimación real. Es decir, puede que en su día abandonaran los estudios en 1º de la ESO. Sin embargo, no es seguro que se les permita matricularse en 2º de la ESO, ya que dependen de los resultados que obtengan en la prueba inicial. De la misma forma, hay que añadir que algunos abandonan a lo largo del curso. Las causas más frecuentes son que encuentren trabajo, o sean llamados por los planes de empleo.

Respecto al último objetivo específico ***“Posibilitar nuevas vías de investigación relativas a la intervención en el abandono escolar temprano”*** se han propuesto diversos estudios y programas que han partido de los resultados más significativos obtenidos en nuestra investigación.

Las dificultades en el área de matemáticas son notables, ya que el 40,9% de los encuestados afirma que le costaba realizar las cuentas matemáticas y el 39,8% asevera que le resultaba difícil realizar problemas matemáticos. Esto ha motivado que planteemos nuevas líneas de investigación en metodología para la enseñanza-aprendizaje de esta materia curricular.

Los factores afectivo-emocionales inciden de forma positiva o negativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como se ha comentado anteriormente, la motivación del alumnado es muy baja; ya que al 36,5% de los encuestados no les gustaba estudiar y la misma proporción estudiaba de memoria para evitar suspender el examen. En relación a las atribuciones que hacen de sus evaluaciones negativas, el 28% afirma que se deben a su falta de capacidad y a esto hay que añadir que el 24,7% de los participantes en el estudio piensa que aunque se esforzara no iba a aprobar. Su autoestima y autoconcepto académico es bajo, ya que el 22,6% de los encuestados opinan que no valen para estudiar. Esto nos ha llevado a proponer nuevas líneas de investigación relativas a programas de mejora de los factores afectivo emocionales que afectan al aprendizaje; así como el diseño, puesta en marcha y evaluación de nuevas metodologías de enseñanza que favorezcan la motivación del alumnado. Asimismo, el 46,2% de los participantes en nuestro estudio afirma que presentaba ansiedad ante los exámenes, por lo que hemos propuesto el análisis de los factores que pueden desencadenar dicha ansiedad, con el fin de que se diseñen, desarrollen y evalúen programas para prevenir altos estados de ansiedad que interfieren negativamente en los aprendizajes.

En relación a los procesos cognitivos básicos implicados en los aprendizajes, el 33,3% de la muestra opina que tenía dificultades para memorizar, solo el 9,7% de los participantes asume que presentaba problemas de atención y sin embargo, un alto porcentaje tiene dificultades de razonamiento, en especial en el área de matemáticas. Por todo esto hemos propuesto el diseño, desarrollo y evaluación de programas para favorecer los procesos cognitivos implicados en los aprendizajes, destinados para alumnado de educación infantil y primaria.

En relación al contexto familiar hemos propuesto el diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de escuelas de familia con el fin de mejorar la implicación de los padres en los aprendizajes de sus hijos, ya que el 61,3% de los encuestados afirma que no recibía ningún tipo de ayuda en casa. Se pretende también favorecer un desarrollo afectivo emocional de los hijos que facilite el éxito en los que estos emprenden puesto que como se ha comentado anteriormente su nivel de autoestima es bajo y sus atribuciones y expectativas no son adecuadas a un desarrollo emocional deseable.

Respecto al contexto escolar, uno de los resultados más significativos es el alto porcentaje de participantes que afirma haber tenido problemas de comportamiento; de hecho, el 62,4% de los encuestados asevera que se faltaba el respeto al profesorado y el 60,6% afirma que se reían o burlaban de otros compañeros. Esto ha llevado a que propongamos nuevas líneas de investigación en relación al fomento de la mejora del clima social del aula.

En relación al absentismo escolar la mayoría de los entrevistados señala el absentismo como uno de los factores que afectan de forma más significativas al fracaso y abandono escolar. Además, un 21,2% de la muestra asevera que faltaban a clase porque se dejaban llevar por otros compañeros o porque les habían expulsado por mal comportamiento. Nos ha parecido interesante proponer el análisis de los factores que afectan en mayor medida al absentismo, con el fin de promover medidas preventivas.

Parece ser que otro de los factores más destacables en relación al fracaso escolar es la falta de hábitos de estudio. De hecho, el 55,9% de la muestra afirma que no estudiaba todos los días y el 43,3% asevera que no hacía las tareas. Esta es la razón por la que hemos propuesto los programas de escuela de padres, para fomentar la implicación de estos en los estudios de



sus hijos y la enseñanza aprendizaje de programas de técnicas de estudio desde los primeros cursos de educación primaria.

Tanto los datos aportados por el cuestionario, como las entrevistas mantenidas con profesionales de la educación apuntan a la importancia de la metodología aplicada en el aula por el profesorado como factor esencial para facilitar los aprendizajes, la transferencia de los mismos y mejorar la motivación del alumnado. Esto ha supuesto que propongamos en las líneas de investigación futura el fomento de la inclusión de las TIC y por ende la conformación de entornos personales de aprendizaje (PLE), con la pretensión de aunar y seleccionar personas y herramientas para leer, reflexionar y establecer modos que mejoren el potencial de aprendizaje.

En el contexto socio-cultural y económico cabe destacar que el 100% de los entrevistados afirma que uno de los factores que incide de forma más significativa en el fracaso y abandono escolar es la marginalidad y exclusión social. Esta información se ve corroborada tanto por los entrevistados, como por los encuestados. El 33,3% de la muestra afirma que vivía en una zona muy pobre; el 28% asevera que en su barrio había delincuencia y el 18,3% asume que en su barrio se consumían drogas. Las conclusiones de esta investigación han llevado a proponer dentro de *las nuevas líneas de investigación*, el analizar qué políticas de formación educativa se podrían llevar a cabo en contextos desfavorecidos.



## CAPÍTULO X

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, V.R. (2013). Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35 (1), 54-65.

Adell, M.A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Afifi, A. A. & Clark. V. (1996) *Computer-aided multivariate analysis*. New York: Chapman-Hall.

Aguilera Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense: Madrid

Alliance for Excellent Education (2010). The economic benefits from halving the dropout rate: A boom to businesses in the nation's largest metropolitan areas. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

- Álvarez, A., Sandoval, G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de la ciudad de Valdivia* (Tesis para optar al título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Amador, J. A. (1994). Dependencia-independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (60), 35-48.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e Estadístico de Trastornos Mentales DSM-5*. Artmed Editora.
- Anchén, ., a rat, M. . López, J (2007). *Los códigos sociolingüísticos de Bernstein*. [en línea] Recuperado de <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=37>
- Andersson, P. (2011). *La relevancia del material didáctico dentro del aula: Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE*. (Tesis para Bachelor degree). Suecia: Universidad de Dalarna.
- Antelm-Lanzat, A. M., Gil-López, A. J., & Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489.
- Aragón, B., Edna, L. & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal del adolescentes en la Ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 263-282.

- Arón A.M. & Milicic N. (2002). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de Habilidades Sociales*. Madrid: CEPE
- Artiles, C., Álvarez, J., & Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónoma de Canarias. Tenerife. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/11a5e694-6d28-4133-88a3-a69a58a70846>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Interamericana.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávila Reyes, A. (2014). *Paradigmas de la investigación*. Recuperado de <https://prezi.com/mklqnbgnk9pw/paradigmas-de-la-investigacion/>
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Universidad Jaime I de Castellón. Revista Docencia, 16, 24-35*. Recuperado de <http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Francisco%20Garc%EDa%20Baceti%20y%20Fernando%20D....pdf>
- Baessa, Y., & Fernández, F. J. (2003). Factores del hogar en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología, 21(2), 311-331*.

- Bando, M., Valera, J., & Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Revista de Psicología-Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela*, 27(1), 16-42. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v27n1/v27n1a03.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barca, A. L., Porto, A. S., Santorum, R. P., & Barca, E. E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP-48. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 103-136.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of statistical psychology*, 3(2), 77-85.
- Barraga, N. C. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. Organización Nacional de Ciegos Españoles: Dirección de Acción Social.
- Barrios, M.I., & Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Bautista. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bautista Salido, I. (2010). Alteraciones en el proceso de lectura: dislexia. *Revista digital enfoques educativos*, 58, 26-41. Recuperado de [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_58.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_58.pdf)

- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?. Monografías Escuela Española*. Barcelona: Praxis.
- Berger H. (1926). *Über Rechenstorunger bei Herderkraunkunger des Grosshirns. Arch Psychiatr Nervenkr; 78, 236-263.*
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of educotional transmissions*. London: R.K.P.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra Alzina, R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CISS Praxis.
- Booth, T.&Ainscow, M. (2002).*Guía para la evaluación de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Universidad de Autónoma.
- Borja, A., Edna, L. & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología, 17(2), 263-282.*
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management, 27(4), 793-818.*
- Blakemore, S. J., Frith, U., Marina, J. A., & Soler, J. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Madrid: Ariel.

- Blanco Valle, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Monografías Escuela Española. Bilbao: CISS Praxis.
- Blas Pena, R. (2012). *Diferencias individuales en metas académicas: un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad da Coruña. Recuperada de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10154/BlasPena\\_Rebeca\\_TD\\_2012..pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10154/BlasPena_Rebeca_TD_2012..pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Beltran, A. & Seinfeld, J.N. (2011). *Importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Hacia-una-educacion-de-calidad-la-importancia-de-los-recurso-pedag%C3%B3gicos-en-el-rendimiento-escolar.pdf>
- Boom. D. & Haskins, R. (2010). *Helping High School Dropouts Improve Their Prospects. Policy Brief*. Paper presented at Future of Children Policy Brief.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brembeck, C.S. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidos.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. & Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic*. Civic Enterprises Association.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. & Streeter, R. (2007). *Raising the compulsory school attendance age: The case for reform. A report by Civic Enterprises with support from the Bill & Melinda Gates Foundation, the Case Foundation and the MCJ Foundation*. Washington, DC: Civic Enterprises.



- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Capital humano en Chile*. Santiago: Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez, La Araucana y Percade.
- Buote, C. A. (2000). *Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence* (Doctoral dissertation). University of British Columbia.
- Burgaleta, R. Valverde, J. & Fernández, J. (1988). *Análisis de las características de los repetidores, exitosos vs fracasados, en muestras de escolares de EGB*. Universidad Complutense de Madrid: ICE.
- Busto Barco, M.C. (2011). *Manual de logopedia escolar*. Madrid: CEPE.
- Cáceres Reche, P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*.(Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperada en 13 de enero de 2013 de [digibug.ugr.es/bitstream/10481/1685/1/17006533.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1685/1/17006533.pdf)
- Campuzano, A. (2001). Fracaso escolar, nuevos datos. *Ilustre Colegio de Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 128, 30-32.

- CNREE (1990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: M.E.C.
- Cantón Mayo, I., Pino Juste, M., & Ebrary, I. (2014). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Larousse - Alianza Editorial.
- Caplan, S. M., Henderson, C. E., Henderson, J., & Fleming, D. L. (2002). Socioemotional Factors Contributing to Adjustment Among Early-Entrance College Students. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 124-134.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24(1), 101-111.
- Carreras, L. (1995). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas* (Vol. 131). Narcea Ediciones.
- Carrillo, L. (2009). *La familia, la Autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. ( tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2150/1/17811089.pdf>
- Carozzo, J. C. (2012). *El bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones*. En Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L.(2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (pp. 11-37). Lima: Dennis Morzan Delgado.
- Carozzo, J., Benites, L., Horna, V. & Zapata, L. (2012). *El bullying no es juego. Guía para todos*. Lima: Dennis Morzan Delgado.
- Carozzo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.

- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affects, and self-regulation* (pp. 11-52). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casquero-Tomás, A., & Navarro-Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, (1), 191-213.
- Castejón, J.L. & Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Castro Barbero, M. L. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿ niños en riesgo social?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (18), 163-176.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). *Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Consejo Escolar del Estado. La participación de las familias en la educación escolar, 167-179.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chipugsi, P. & Edison, J. (2012). *La motivación como estrategias de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa-Espe de la ciudad de Quito en el año 2012*. (Tesis Doctoral). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Choque, R. (2009). *Ecosistema educativo y fracaso escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966401>

- CIDE. (2002). *Sistema educativo español 2002*. Madrid: CIDE. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/see2002.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/see2002.pdf)
- Cockcroft, W.H. (1980). *Informe Cockcroft. Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (1999) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Colás Bravo, M. P. & Buendía Adial, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1981). Equality of Educational Opportunity (Washington, DC: US Government Printing Office, 1966). En *The basic findings of the report have been affirmed again and again in the research literature. See Kahlenberg, All Together Now* (pp.25-35).
- Coll, C. & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (168), 16-20.
- Coll, C. (2009). *Psicología y curriculum :Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Commission of the european communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Recuperado de [http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT\\_in\\_Europe\\_2008-report\\_indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008-report_indicators_and_benchmarks.pdf)

- Consejo Económico y Social. España. (2009). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/61238/MEMORIA%20CES%202009>
- Consejo Escolar de Estado (Ed.). (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2008-2009*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar de Estado. (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, Fundación para la Formación de la OMC & Organización Médica Colegial. (2014). *El proyecto supremo de la Inteligencia Humana: Construir la verdadera Paz, fruto de la Justicia. Guía Científica de Altas Capacidades*. Recuperado de <http://altascapacidadescse.org/shop/>
- Constitución Española de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29/12/1978.
- Coriat, A. R., & Medrano, L. (1990). *Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cotton, J. (2008). *Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender*. República Dominicana: Educando.

- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20.
- CREENA (2000). *Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica*. Navarra: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Recuperado de: [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/necesidades\\_completo.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/necesidades_completo.pdf)
- Crescini, V. (2011). Dificultades en la lectura y la escritura en la etapa de Educación Primaria. Estrategias de Intervención. *Pedagogía Magna*, 11, 242-248
- Cuadrado Gordillo, I. (2015). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 3(1), 35-50.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la Lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322015000300002](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322015000300002)
- Davidoff, L. (1979). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- de la Cruz, G. R., & Javier, F. (2008). Estilos educativos. Consecuencias conductuales en los hijos. *Crónicas: revista trimestral de carácter cultural de La Puebla de Montalbán*, (7), 16. Recuperado de <http://lascumbresdemontalban.com/wp-content/subidas/cronicas7web.pdf>

- Defensor del Pueblo (2007). Informes, estudios y documentos. Violencia escolar y maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria.1996-2006. *Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid.
- Del Campo Adrián, M.C. (2002): *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Delgado, G. (2000). *La pobreza en la educación.: ¿En dónde están las mujeres?.* En López, M. & Salles, V. (Comps). *Familia, género y pobreza* (pp. 197-238) México: Miguel Ángel Porrúa.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones Unesco. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Delors, J. (1996). *Learning the treasures within*. Paris: UNESCO.
- Díaz, M. I.; Jordán, C.; Vallejo, M. A. & Comeche, M. I. (2006). *Problemas de conducta en el aula: una intervención cognitivo-conductual*. Madrid: Pirámide
- Díaz, M.V. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 15(1), 3-24. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/bernstein08.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein08.pdf)
- DSM-IV-TR (on line). Recuperado el 7 de marzo de 2013 de [http://www.psicoarea.org/dsm\\_iv.htm](http://www.psicoarea.org/dsm_iv.htm)
- Dweck, C.S., Elliott, E.S. & Hetherington, E.M. (1983). *Socialization, personality and social development. Achievement motivation*. New York. Wiley.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- EAEA (2014). *Adult Education in Europe 2014. A civil Society View*. Educación. Documento de trabajo CPCE. N°3.
- EducaMadrid (2013). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Discapacidad Motora*. Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de abril de 2013 de [http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/bed2ad4c-db28-46f2-95f7-5790d23bff47/Guia\\_para\\_la\\_atencion\\_educativa\\_al\\_alumnado\\_con\\_discapacidad\\_motora.pdf](http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/bed2ad4c-db28-46f2-95f7-5790d23bff47/Guia_para_la_atencion_educativa_al_alumnado_con_discapacidad_motora.pdf)
- Essau, C. A. (2003). *Conduct and oppositional defiant disorders: epidemiology, risk factors and treatment*. London: Lawrence Earlbaum.
- Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Rev Neurol*, 40(Supl 1), 79-83.
- ederación para la Enseñanza de CC.OO. (2010). e eficiencias motoras: definición, el alumnado con deficiencia motora, criterios de clasificación y factores que dificultan el aprendizaje. *Temas para la Educación: Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, 9, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7341.pdf>
- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 453-462.
- Feldman, J.R. (2001): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?*. Madrid: Narcea.



- Fernández Beato, M. P. (2009). Los estilos educativos de padres y madres. Escuela de familias. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*. Recuperado el 16 de mayo de 2013 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/PILAR\\_FERNANDEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/PILAR_FERNANDEZ_2.pdf)
- Fernández Castillo, A. & Gutiérrez Rojas, M.E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7, (17), 49-76.
- Fernández López, M. T. & Pelegrin Molina, A. (2016) . *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad física*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad17.pdf>
- Fernández Verrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 421-436.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political involvement*. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- Fortea, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. r abajo presentado en Curso CE IRE: “Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias”, Castellón. Recuperado de [http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod\\_folder/content/0/Miguel\\_A.\\_Fortea/Metodologias\\_didacticas\\_E-A\\_competencias\\_FORTEA\\_.pdf](http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf).

- Forteza Méndez, J. A. (1973). *Posibilidades y límites de los tests de inteligencia*. Ensayo sin publicar. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fuentes Esparrel, J. A. (2002). *Tendencias en la formación del profesorado y barreras que obstaculizan la integración curricular de los Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (Tesis Inédita Publicada). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de [http://www.ugr.es/~fuentes/Web%20personal%20de%20Juan%20Fuentes%20Esparrell\\_archivos/pag2\\_archivos/PARA%20ENLACES/CAP/GT/Capitulo%202.pdf.0](http://www.ugr.es/~fuentes/Web%20personal%20de%20Juan%20Fuentes%20Esparrell_archivos/pag2_archivos/PARA%20ENLACES/CAP/GT/Capitulo%202.pdf.0)
- Gallardo Jáuregui, M. V. & Salvador López, M. L. (1994). *Discapacidad Motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Gallardo Ruiz, J.R. & Gallego Ortega, J.L. (2000). *Manual de Logopedia. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe
- Gamoran, A. (2001). American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century. *Sociology of Education*, 74, 135-153
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/2132-6166-1-PB.pdf>
- García Gracia, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, (338), 347-376.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., & Rodríguez Gómez, G. (2000). Análisis factorial. *Cuadernos de estadística*, 7, 103-108.

- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232.
- García Mediavilla, J.L. (2010). Dislexia. *Temas para la Educación: Revista electrónica para profesionales de la enseñanza*, (7). Recuperado el 05 de mayo de 2013 de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia>.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Espanha: Almenjandrello*. Recuperado de <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>.
- García Perales, F. J., & Herrero Priego, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía-Conserjería de Educación.
- García Romera (Coord). (2011). *Trastornos de la conducta. Una Guía de Intervención en la Escuela*. Aragón: Gobierno de Aragón. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Trastornos%20de%20la%20conducta%20Una%20guia%20de%20intervencion%20en%20la%20escuela.pdf>
- García-Vidal, J. (1989). *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Madrid: EOS.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., & Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 327-343.

- Gázquez Linares, J. J., & Pérez Fuentes, M. D. C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En Gázquez, J.J. & Pérez Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada GEU.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools, 39*(5), 583-595.
- Gilbert, D. (2006). *Stumbling on Happiness*. New York: Alfred A. Knopf.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2007). *Guía de actuación en los centros educativos ante maltrato entre iguales*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Castro, J. (1999): *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez Castro, J. (1999): *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez, M. T. & Mir, V. (1993): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para favorecer un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- González, M., Hernández, A., Hernández, H., & Sanz, T. (2003). *Currículo y formación profesional*. La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana.

- González Pérez, M.(2004) Capitulo III: Fundamentos teóricos del curriculum. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9 (2), 38-54. Cuba: Editorial Universitaria.
- González Pineda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de la variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9 (7), 247-258.
- González Rus, G,; Ramos Chofle, J. & Luque Coca, S (2013). *La lectura y la escritura desde un enfoque cognitivo*. Córdoba: Centro del Profesorado Luisa Revuelta Recuperado de [www.cepazahar.org/recursos/mod/resource/view.php?id=1672](http://www.cepazahar.org/recursos/mod/resource/view.php?id=1672)
- González Torres, M.C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de actuación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of personality assessment*, 68(3), 532-560.
- Grace, N. C., Kelley, M. L., & McCain, A. P. (1993). Attribution processes in mother-adolescent conflict. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 199-211.
- Heatherington, L., Tolejko, N., McDonald, M., & Funk, J. (2007). Now why'd he do that? The nature and correlates of mothers' attributions about negative teen behavior. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 315.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for research in mathematics education*, 21, 33-46. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/749455?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/749455?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Henschen, S. E. (1919). Über sprach-, musik-und rechenmechanismen und ihre lokalisationen im großhirn. *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 52(1), 273-298.

Hernando, M.A. (1997): *Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: CCS.

Hornilo Gómez, I. (2009). *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en los programas de garantía social*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperada el 3 de febrero de 2013 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/990/perspectiva-emocional-y-de-genero-en-el-fracaso-escolar-un-estudio-sociocultural-en-programas-de-garantia-social/>.

Howe, M. (2000). *La capacidad de aprender, la adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Alianza editorial.

Hueso González, A., i Sempere, C., & Josep, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Recuperado de [https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n\\_6060.pdf?sequence=3](https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3)

Ibermutuarmur. (2013). *Guía de recursos para personas con discapacidad de Madrid*. Recuperado el 06 de abril de 2013 de [http://www.ibertalleres.com/guias/guia\\_madrid/inicial.htm](http://www.ibertalleres.com/guias/guia_madrid/inicial.htm)

Informe Eurostat. (2015). Recuperado de [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/european\\_economy/2014/pdf/ee8\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2014/pdf/ee8_en.pdf)

Inspección Educativa del Ministerio de Educación. (2014). *Texto refundido Ley Orgánica de Educación y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* Melilla: MECD

Instituto Melillense de Altas capacidades. (2013). *Conozca las capacidades y talentos de su hijo. ¿Por qué y para qué quiero que se realice el diagnóstico de las capacidades de mi hijo?* Recuperado el 08 de mayo de 2013 en <http://www.altas-capacidades.net/insti-internacional/Mapa/Melilla.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Motivación para aprender matemáticas y PISA 2012. El caso de las CCAA españolas*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/especialccaa/educaineautonomias4.pdf?documentId=0901e72b81b583ae>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Pisa-EducaLAB*. Recuperado 7 de enero de 2017, a partir de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa>

ITE (2016). *La Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>

Izar Landeta, J. M., Berenice Cortés, C. Y., & López Gama, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista CPU-e*, (12), 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039576>

Jiménez, M. J. (2010). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos. Experto en Terapia Infantil y juvenil*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>

- Jiménez Fernández, C. (2004). *Diagnóstico y Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas. Alumnos Intellectualmente Superdotados*. Ministerio de Educación y Ciencia. Conocimiento Educativo.
- Jiménez González, J. E., & Artiles Hernández, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: un manual para profesores de preescolar y EGB, profesionales de la psicología y educación*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Villacís, M. (2008). Influencia de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos. *Universidad Anáhuac Mayab, 11(35)*, 02. México: Códice.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions the attribution process in person perception. *Advances in experimental social psychology, 2*, 219-266. New York: Springer Verlag.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39(1)*, 31-36.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of abnormal psychology, 71(1)*, 17.
- Kagan, J., & Kogan, N. (1970). Individual variation in cognitive processes. *Carmichael's manual of child psychology, 1*, 1273-1365.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation*, 14607. National Bureau of Economic Research.



- Kazdin, A. E. & Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kazdin, A. E., y Whitley, M. K. (2006). Comorbidity, case complexity, and effects of evidence-based treatment for children referred for disruptive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 455-467.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2000). *Children with emotional behavior disorders*. En Kirk, J. J. Gallagher y N. J. Anastasiow (Eds.), *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kogan, N. (1971). *Educational Implications of cognitive styles, Psicology and Educational Practice*. Illinois: Foresman.
- Köhler, W. (1970). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. WW Norton & Company.
- Kroes, M. et al. (2001). Child psychiatric diagnoses in a population of Dutch school children aged 6 to 8 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1401-1409.
- Kruskal, W. H. (1952). A nonparametric test for the several sample problem. *The Annals of Mathematical Statistics*, 525-540.
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47(260), 583-621.
- Lavilla Cerdán, L. (2011). La acción tutorial. *Pedagogía Magna*, (11), 288-297.
- LBS Practitioner Training (2013). *Professional development support for literacy and basic skills educators in Ontario*. Recuperado de <http://www.lbspractitionertraining.com>

*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.* Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

*Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.* Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-1069](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-1069).

*Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.* Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>.

*Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.* Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.

*Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa.* Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lladó, Z. A. (2002). *Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea.* (Trabajo de grado de maestría publicado). Universidad Autónoma de Tamaulipas. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://colaboracion.uat.edu.mx/portal/tesis/Documentos%20compartidos/Zaida%20Alicia%20Llado%20Castillo.pdf>

Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science.* London: Penguin Books.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 17-26.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology, 10*(2), 269-299.
- Llavina, N. (2013). *Los beneficios de desarrollar la empatía dentro del aula*. México: Medciencia.
- Llorente, M. (1990). *Fracaso escolar y origen social*. (Tesina). Universidad Pontificia de Salamanca.
- López, B. G., Esteban, P. R. G., Peris, F. S., Ros, C. R., & Carbonell, B. S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. The influence of self-concept on academic achievement in university students. *REOP:Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(1), 16-28.
- Lora Espinosa, A. & Díaz Aguilar, M. J. (2012). Aspectos prácticos en la atención del niño y adolescente con TDAH. *Pediatría Atención Primaria, 14*, 83-86.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology, 1*(1), 43-66.
- MacKinnon-Lewis, C., Castellino, D. R., Brody, G. H., & Fincham, F. D. (2001). A longitudinal examination of the associations between fathers' and children's attributions and negative interactions. *Social Development, 10*(4), 473-487.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The annals of mathematical statistics*, 50-60.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid, Alianza Psicología
- Marchesi, A. & Martín, E (2002). *Evaluación de la Educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas
- Marchesi, Á., & Gil, C. H. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (Vol. 206). Madrid: Alianza.
- Mardia, K. V., Kent, J. T., & Bibby, J. M. (1979). Multivariate analysis. *Probability and Mathematical Statistics, London: Academic Press, 1979, 1*.
- Marina, J.A. (2011). Memoria y aprendizaje. *Pediatría Integral*, 15(10), 978-980
- Martín Hernández, E. (2001) *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Programa para el desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales*. Madrid: CEPE.
- Martín Sánchez, M. Á. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1), 17-30.
- Marín Marín, J.A. (2004). *La Acción Tutorial como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.): el "Colegio Virgen de Gracia" como estudio de caso*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Agudo, J.D. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre lenguas*, 15, 89-102.

Martínez Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303. Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39435679/La\\_satisfaccin\\_con\\_la\\_vida\\_en\\_la\\_adolesc20151026-9066-1o5y8n.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483571379&Signature=FUwsYMmK2RP5TaMdHc%2FyBIVTWyA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa\\_satisfaccion\\_con\\_la\\_vida\\_en\\_la\\_adoles.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39435679/La_satisfaccin_con_la_vida_en_la_adolesc20151026-9066-1o5y8n.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483571379&Signature=FUwsYMmK2RP5TaMdHc%2FyBIVTWyA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_satisfaccion_con_la_vida_en_la_adoles.pdf)

Martínez Otero, V. (1996). *Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media*. (Tesis doctoral). Colegio Oficial de Psicólogos, Madrid. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1996/vol1/arti5.htm#Hlk424745075>

Martínez, A. & Galíndez, E. (2005). *La implicación de los padres en los centros escolares*. Bilbao: Psicoteca. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/matute/psicoteca/articulos/Martinez&Galindez05.htm>

Marsellach, G. (1996). La autoestima, 18, 04-06. Recuperado de <http://www.ciudadfutura.net/psico/articulos/autoestima-nya.htm> Acceso em

Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality*, 2, 1887-1904. J. Fadiman, & C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.

- Mata, L. G. (2013). Reflexiones sobre las teorías de aprendizaje. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 6-15.  
Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ReflexionesSobreLasTeoriasDeAprendizaje-4339400.pdf
- Mata, S. (1998). *Enciclopedia de las necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe
- Matthews, L. S., Conger, R. . (2004). "He did it on purpose!" family correlates of negative attributions about an adolescent sibling. *Journal of Research on Adolescence*, 14(3), 257-284.
- Medina Balmaseda, M. T. (2007). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. & Romero, R. (2006). Guía Práctica para educadores: El alumno con TDAH. *Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- Mendoza Olivares, N., Pons Tubío, A., Calero Fernández, M. R., Camino León, R., Conejero Casares, J. A., Coronado Morales, M., & López García, J. M. (2010). *Trastornos del desarrollo con discapacidad motora: proceso asistencial integrado*. Sevilla: Junta de Andalucía-Conserjería de Salud.
- Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child development*, 66(6), 1557-1584.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *El Protagonismo del profesorado. Experiencias de Aula y Propuesta para su Formación*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: Programa de Intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (Programa EHSCO)*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC-D-CIDE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Las cifras de la Educación en España. Curso 2008-09*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). PISA 2012. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?documentId=0901e72b817ab56d>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Plan de Prevención y Control del Absentismo*. Dirección Provincial de Melilla.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Plan de reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y Cifras del curso 2015-2016*. Madrid: MEC-D.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *PISA in Focus*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.htm>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Educación Inclusiva en el sistema educativo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *La detección temprana del bajo rendimiento, clave para la reducción del fracaso escolar y el abandono temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/02/20160210-ocde.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Las cifras de Educación en España. Estadísticas e Indicadores curso 2013-2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Plan Estratégico Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-convivencia.html>

Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2013). *Información sobre discapacidad por colectivos*. Recuperado de <http://sid.usal.es/colectivos/discapacidad.aspx#c2>:



- Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios. (2016). Madrid: Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales. Recuperado de <http://sid.usal.es/colectivos/discapacidad.aspx>
- Molina, E. C., Gómez, D. C., & Sánchez, L. P. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Montero, M. (1990). *Predicción del rendimiento académico. Estudio de las variables intervinientes en una muestra de alumnos de 8º de EGB con seguimiento en 2º de BUP*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Mufti, I. A., & Delors, J. (2001). La educación encierra un tesoro :Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Murillo, F.J., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-115.
- Navarro Góngora, J. (1998). *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- NGA Center for Best Practices (2011). *State Policies to Reengage Dropouts*. Issue Brief.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noakes, M. A., & Rinaldi, C. M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881-891.
- OCDE (2012). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2012). *Centros de protección de menores en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Junta de Andalucía: Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3421&tipo=documento>

Olivares García, M.A, De León y Huertas, C. & Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los Institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *REOP*, 21 (1), 81-92.

O'Moor, M. & Kirkham, C. (2001). Self steem and its relationship with bullying behavior. *Aggressive behaviour*. 27 (4), 269-283.

Oñate, A., Piñuel, I. (2006). Estudio Cisneros X “Violencia y Acoso Escolar en España”. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo directivo. Mobbing Research. Recuperado de <http://www.conflictoescolar.es/2010/04/estudio-cisneros-x-violencia-y-acoso-escolar-2/>

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte.

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de

orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud (1980). Clasificación Internacional de las deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales.

Organización Mundial de la Salud. (2015). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>

Orjales Villar, I. & Polaino Lorente, A. (2002). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: CEPE S.L.

Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R. & Rodes Bravo, M.L. (2000). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *BIBLID 12*, 45-46.

Ortega Ruíz, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

- Pajares, F. (2000). *Self –efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Atlanta: Emory University. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pardo Serrano, A. M. (2004). *Distrofias musculares: aportaciones de la Psicología Clínica al Desarrollo Evolutivo*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Perera Mezquida, J. (2000). *Síndrome de Down. Programa de acción educativa*. Madrid: Espasa.
- Pérez, P., Martínez, E. C., Romero, L. R. & Martínez, E. C. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(2), 237-250.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. (95), 667-686.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- PISA (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado de [www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html](http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html)

- Porter, L.W. & Lawyer, L.L (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, Illinois: R.D. Irwin.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 69-101.
- Quintero Gutiérrez del Álamo, J. (2013). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Situación en España*. Madrid: FEAADAH. Recuperado el 14 de marzo de 2013 de [www.feaadah.org](http://www.feaadah.org)
- Rains , D. (2004). *Principios de la neuropsicología humana*. Mexico: McGraw-Hill.
- Ramírez Sánchez, D. M. (2011). Estrategias de intervención educativa en el alumnado con dislexia. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 47, 1-10. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6013/1/TFG-O%20186.pdf>
- Ramos Álvarez, R. (2005). *Métodos y Diseños de Investigación en Psicología*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramos Corpas, J. (2008). *Violencia y Victimización en adolescentes escolares*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Recuperado el 6 de febrero de 2013 de [www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)
- Rath, B., Rock, K., & Laferriere, A. (2011). The Rise of High School Dropouts in Adult Education: Making the Case for Raising the Compulsory School Attendance Age and Expanding Alternative Education Options in, 1-11. Recuperado de <http://www.co.opp.org/About/docs/reports/The%20Rise%20of%20High%20School%20Dropouts%20in%20Adult%20Education.pdf>

- Recio, M. (2013). *Abandono Educativo Temprano. Nuevas políticas del retorno a las aulas*. Gabinete de Estudios de FE CCOO. *Revista Temas Educativos*, (340), 14-17.
- Real Academia Española (2016). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center: Creative Learning Pr.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rivas Torres, R.M. & Fernández Fernández, P. (2007). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Padrón González, I., & García Ruiz, M. (2009). ¿ Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009) *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.*( Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña. España.
- Rogers, O. (1986). *Research into Teachers. Expectations and their effects. In case Studies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Romano, E., Tremblay, R., & Vitaro, F. (2001). Prevalence of psychiatryc diagnoses and the role of perceived impairment: findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 451-461.

- Rosario, P. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. Recuperado de [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlusselstudiendersozialpsychologiea/rosenthal\\_jacobson\\_pygmalionclassroom\\_urbrev1968.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlusselstudiendersozialpsychologiea/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf)
- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rothstein, J. (2008). *Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay, and Student Achievement*. New York: Department of Economics, Princeton University.
- Ruiz Córdoba, M.C. (2008). *Herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar*. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUIZ\\_CORDOBA01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_DEL_CARMEN_RUIZ_CORDOBA01.pdf)
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, (1), 81-113.
- Salamé, C. S. & Martí, J. M. P. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de educación*, (1), 283-305. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_11.pdf)

- Salas, M. (2004). El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas. *Presentado en el I Congr s anual sobre frac s escolar, Palma de Mallorca.*
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: making connections.* Berkshire: CfBT
- Sánchez, S., Ramírez, S., & Alemany, I. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla.* Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Sánchez Canillas, J. F. y otros. (1998). *Supuestos prácticos en Educación especial.* Monografías Escuela Española. Barcelona: CISS Praxis.
- Sánchez Fernández, S. (2013). *  Por qué dej  de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla.* Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez Pérez, F.J. (2001). *Y el año que viene,  qu ? La orientación académica y profesional desde Primaria y Bachillerato.* Barcelona: CISS-Praxis.
- Santiuste Bermejo, V & López Escribano, C; (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica, 4*(1), 13-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740102>
- Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. Centro de Políticas Comparadas en Educación. *Documento de Trabajo, (3).*
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Ultima década, 12*(21), 51-79.



- Sepúlveda, L. (2009). Volver al Mirada hacia el sistema Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (7), 120-135.
- Serra, E.; Zacaes, J.J. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Serrano Pintado, I. (2006). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Sola, T. (1993). *La formación del Profesorado de Educación Infantil en zonas de actuación educativa preferente: diseño de un programa*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Sternberg, R. J. (1993). *The concept of 'giftedness': A pentagonal implicit theory. The origins and development of high ability*, 5-21. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tamar-Mattis, A., Piha, S. & Adams, A. (2001). *Youth development guide: Engaging young people in after-school programs*. California: CNYD
- Torres, J. O. (2006). *Bajo rendimiento escolar: bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Torres Velázquez, L.E. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Undurraga, C. (2004). *Cómo aprenden los adultos: una mirada psicoeducativa*. Chile: Universidad Católica de Chile.

- UNESCO (1997). *Informe Final. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial de aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. CONFITEA VI*. Brasil.
- UNESCO (2016). *Diez preguntas sobre educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>
- Unión Europea (2008). *Informe General sobre la actividad de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/KAAD09001ESC\\_002%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/KAAD09001ESC_002%20(1).pdf)
- Unión Europea. (2014). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (2015/C 417/04)*. Diario de la Unión Europea.
- Vallejos Atalaya, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de estudiantes universitarios: un análisis longitudinal*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf>
- Van de Grift, W., & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in underperforming schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(4), 383-403.

- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación Académica. Universidad Estatal a Distancia*. 3 (1), 119-139
- Vázquez Alonso, A., & Manassero Mas, M. (1989). La teoría de la Atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 7, 225-241.
- Vázquez, J.E. (2012). *Adaptación de las TIC a los alumnos con discapacidad motora*. CPR Navalmoral de la Mata. Recuperado de <http://cprnavalmoral.juntaextremadura.net/2012/DISCAPACIDAD%20MOTORA.pdf>
- Vázquez, R. M. (2007). *Discalculia, la dislexia de los números*. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2007/12/10/172676.php>.
- Verdugo Alonso, M.A. (1995). *Personas con discapacidad*. México: Siglo XXI.
- Verdugo Alonso, M.A. (1998). *Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide
- Victor, M. & Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Vildoso Gonzáles, V.S. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la Universidad nacional Jorge Basadre Grohmann*. (Tesis para optar al Grado Académico de Magister en Educación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/vildoso\\_gv/T\\_completo.PDF](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/vildoso_gv/T_completo.PDF)

- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(3), 377-385.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer.
- Weiner, B. (1987). *The role of emotions in a theory of motivation*. En Hersh, F. & Kuhl, J. (eds.): *Motivation, intention, and volition* (pp. 21-30). Springer Berlin Heidelberg.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal Theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, (12), 1-14.
- Witkin, H. & Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturalezas y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-330.



# **Anexos**





# ANEXO I

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>PAG.</b>
Figura 1: Organigrama del Sistema Educativo Español.	28
Figura 2: Los cuatro pilares de la Educación.	31
Figura 3: Uso de estrategias memorísticas en la resolución de problemas matemáticos.	42
Figura 4: Gráfica de resultados Informe PISA 2009.	112
Figura 5: Puntuaciones medias en matemáticas, según países y comunidades autónomas.	114
Figura 6: Puntuación media en matemáticas respecto al 2005 en los países de la OCDE.	115
Figura 7: Resultados porcentuales de España y OCDE en matemáticas, años 2003 y 2012, según la condición de inmigrante.	116
Figura 8: Resultados porcentuales de España en matemáticas, año 2003 y 2012, según repetición de curso.	117
Figura 9: Comparativa de resultados entre los años 2000-2012 en lectura.	118
Figura 10: Diferencia en el rendimiento en lectura para las personas nativas y las inmigrantes, tanto en España como en los países de la OCDE, en los años 2001, 2009 y 2012.	119
Figura 11: Resultados porcentuales en lectura entre los años 2000, 2009 y 2012, según repetición de curso.	120
Figura 12: Puntuación media en ciencias en 2012 frente a puntuaciones obtenidas en 2006 en los países de la OCDE	121
Figura 13: Resultados obtenidos en ciencias dependiendo de si se es inmigrante o no. Comparativa entre España y los países de la OCDE.	122
Figura 14: Evolución del abandono educativo temprano por género.	127
Figura 15: Abandono educativo temprano en los países de la Unión Europea.	128

Figura 16: Abandono educativo temprano por comunidad autónoma.	129
Figura 17: Porcentaje de población española que completa la educación post-obligatoria.	130
Figura 18: Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias según comunidad autónoma	132
Figura 19: Nivel de formación de la población adulta por comunidad autónoma. Porcentajes 2014.	133
Figura 20: Porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria. Unión Europea 2014	134
Figura 21: Porcentaje de abandono temprano entre los 18 y 24 años por género y según los estudios alcanzados por la madre.	135
Figura 22: Número de personas derivadas a Educación Formal por nivel de estudios previos.	148
Figura 23: Orientación realizada a personas sin estudios a Organismos de Educación Formal.	149
Figura 24: Orientación realizada a personas con estudios de Primaria a Organismos de Educación Formal.	150
Figura 25: Orientación realizada a personas con primer ciclo de ESO a Organismos de Educación Formal	151
Figura 26: Orientación realizada a personas con 2º ciclo de la ESO a Organismos de Educación Formal.	152
Figura 27: Orientación realizada a personas con Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a Organismos de Educación Formal.	153
Figura 28: Orientación realizada a personas con Bachillerato, sin finalizar, a Organismos de Educación Formal.	154
Figura 29: Orientación realizada a personas con ciclos formativos de grado medio a Organismos de Educación Formal.	155
Figura 30: Orientación realizada a adultos para el próximo curso escolar.	156
Figura 31: Orientación realizada a personas adultas a Organismos de Educación No Formal.	157

Figura 32: Orientación personal realizada a adultos en la Unidad de Orientación.	158
Figura 33: Fases de la investigación	203
Figura 34: Instrumentos de recolección de datos.	208
Figura 35: Distribución de la muestra por género.	219
Figura 36: Distribución por edad.	220
Figura 37: Nivel máximo de estudios alcanzado.	221
Figura 38: Distribución según el tipo de discapacidad.	222
Figura 39: Enfermedad.	223
Figura 40: Absentismo por enfermedad.	224
Figura 41: Distribución de estudios de la madre y del padre.	225
Figura 42: Comparativa de los ítems del cuestionario relativos a matemáticas.	229
Figura 43: Comparativa relacionada con las dificultades de la lectura.	230
Figura 44: Dificultades en la escritura.	232
Figura 45: Escritura con signos disgráficos.	233
Figura 46: Dificultades de memoria.	234
Figura 47: Dificultades en la memorización de contenidos matemáticos.	235
Figura 48: Dificultades en la adquisición del lenguaje y expresión oral.	236
Figura 49: Trastornos de lenguaje y habla.	238
Figura 50: Dificultades en la expresión oral.	239
Figura 51: Faltaba el respeto al profesorado.	240
Figura 52: Actitudes ante el profesorado y clima de aula.	241
Figura 53: Diagnóstico de hiperactividad y problemas de atención.	243
Figura 54: Sentimiento de tristeza y depresión.	244
Figura 55: Actitudes agresivas hacia los compañeros.	245
Figura 56: Sensación de ansiedad ante la asistencia al colegio.	246
Figura 57: Consumo de drogas.	247

Figura 58: Actitud impulsiva.	248
Figura 59: Actitud y hábito de estudio.	249
Figura 60: Estudiar según premios y castigos.	250
Figura 61: Causas atribuidas al suspenso en exámenes.	252
Figura 62: Causas atribuidas al aprobado.	253
Figura 63: Atribuciones externas sobre las causas del suspenso.	255
Figura 64: Sensación de decepción ante el esfuerzo realizado.	256
Figura 65: Actitud sobre los estudios para el futuro.	257
Figura 66: Autopercepción sobre la capacidad para el estudio.	258
Figura 67: Autopercepción sobre la capacidad trabajadora.	259
Figura 68: Autopercepción sobre la valoración y aprecio de los demás hacia la persona.	260
Figura 69: Aparición de nerviosismo ante la realización de un examen.	261
Figura 71: Autopercepción sobre el nivel intelectual.	262
Figura 72: Ratio alumnado-profesorado.	265
Figura 73: Metodología docente.	267
Figura 74: Actitud del profesorado hacia el alumnado y sus circunstancias personales y académicas.	269
Figura 75: Percepción sobre el comportamiento en el aula de los compañeros.	270
Figura 76: Tardía adhesión al sistema educativo.	271
Figura 77: Cambios de centro con asiduidad.	272
Figura 78: Dominio del castellano.	273
Figura 79: Hábitos de estudio diarios.	274
Figura 80: Capacidad para resumir un texto.	275
Figura 81: Desarrollo de hábitos de estudio y destrezas para la comprensión.	277
Figura 82: Actitud ante explicaciones en el aula.	278
Figura 83: Falta del material necesario para el estudio tanto en el entorno escolar como familiar.	279

Figura 84: Expulsión por no regirse por las normas de centro.	280
Figura 85: Causas de no asistencia al centro.	281
Figura 86: Abandono escolar por necesidades económicas.	282
Figura 87: Clima poco adecuado para el estudio en el hogar.	283
Figura 88: Modelo educacional familiar.	285
Figura 89: Percepción familiar sobre la capacidad del hijo/a para los estudios.	286
Figura 90: Percepción de los padres sobre el profesorado.	287
Figura 91: Percepción de los padres sobre la formación profesional y/u oficios más positiva que sobre la continuación de estudios.	288
Figura 92: Tipo de relación familiar.	289
Figura 93: Buena situación económica familiar.	290
Figura 94: Número de hermanos y edad de los padres.	291
Figura 95: Ayuda de familiares a la hora de estudiar.	292
Figura 96: Asistencia de los padres a las citaciones del centro.	293
Figura 97: Actitud de los padres ante los suspensos.	294
Figura 98: Entorno socio-económico del lugar de residencia.	297
Figura 99: Integración del barrio en la ciudad.	298
Figura 100: Situación académica-laboral de vecindario..	299
Figura 101: Desplazamiento de mayor distancia al centro por carencias escolares en la zona.	300
Figura 102: Ayudas sociales para cubrir necesidades alimenticias.	301
Figura 103: Gráfico de sedimentación de Cattell factores intrapersonales.	418
Figura 104: Gráfico de sedimentación de Cattell Factores escolares.	430
Figura 105: Gráfico de componentes en espacio rotado factores escolares.	437
Figura 106: Gráfico de sedimentación de Cattell factores familiares, socio-culturales y económicos.	439
Figura 107: Estrategias de memorización y los problemas matemáticos.	484
Figura 108: Previsión CEPA próximo curso.	513



## ÍNDICE DE TABLAS

PÁG.

Tabla 1: Población de edades comprendidas entre 3 y 19 años y población total.	20
Tabla 2: Clasificación de discapacidades del SID.	44
Tabla 3: Clasificación de la pérdida auditiva.	49
Tabla 4: Resultados Informe PISA 2009.	111
Tabla 5: Evolución de los resultados globales en las tres competencias de PISA entre los años 200-2012.	123
Tabla 6: Ejemplo de confección del cuestionario.	209
Tabla 7: Estadísticos de fiabilidad.	212
Tabla 8: Estadísticos de fiabilidad dos mitades de Guttman.	212
Tabla 9: Estadísticos Resumen de Datos Profesionales y Académicos	218
Tabla 10: Género.	218
Tabla 11: Edad.	219
Tabla 12: Nivel máximo de estudios alcanzado.	220
Tabla 13: Discapacidad.	221
Tabla 14: Enfermedad.	222
Tabla 15: Absentismo por enfermedad.	223
Tabla 16: Estudios del padre.	224
Tabla 17: Estudios de la madre.	225
Tabla 18: Estadísticos factores intrapersonales.	226
Tabla 19: Dificultades cálculo matemático: Me costaba realizar las cuentas matemáticas.	228
Tabla 20: Dificultades en la resolución de problemas matemáticos: Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas.	228
Tabla 21: Dificultades de memoria relacionadas con las matemáticas: No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar.	229

Tabla 22: Problemas de lectura y comprensión.	230
Tabla 23: Dificultades relacionadas con la escritura. Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía.	231
Tabla 24: Escritura con signos disgráficos. Era muy difícil entender mi escritura.	232
Tabla 25: Dificultades de memoria. Tardaba mucho en aprenderme los temas.	233
Tabla 26: Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.	234
Tabla 27: Tardé mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos.	236
Tabla 28: Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.	237
Tabla 29: Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante de mis compañeros.	237
Tabla 30: Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí.	238
Tabla 31: Problemáticas en la expresión oral.	239
Tabla 32: Faltaba el respeto al profesorado.	240
Tabla 33: Comportamiento en el aula.	241
Tabla 34: Diagnóstico de hiperactividad y déficit de atención.	242
Tabla 35: Me sentía deprimido/a, triste, sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar.	243
Tabla 36: Insultaba y/o pegaba a mis compañeros.	244
Tabla 37: Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio.	245
Tabla 38: Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios.	246
Tabla 39: Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba.	247
Tabla 40: Formas y hábitos de estudio.	248



Tabla 41: Motivos para estudiar.	250
Tabla 42: Atribuciones internas sobre el bajo rendimiento académico.	251
Tabla 43: Atribuciones externas hacia el rendimiento académico positivo.	252
Tabla 44: Atribuciones externas sobre el bajo rendimiento académico.	254
Tabla 45: Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar.	256
Tabla 46: Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada.	256
Tabla 47: Creo que valgo o valía para estudiar.	257
Tabla 48: Creo que soy inteligente.	258
Tabla 49: Creo que soy trabajador/a	259
Tabla 50: Creo que la gente me aprecia y valora.	260
Tabla 51: Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco de lo estudiado.	261
Tabla 52: Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañero y me aburría en clase.	262
Tabla 53: Resumen Estadísticos Descriptivos Factores Escolares.	263
Tabla 54: En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada.	265
Tabla 55: Técnicas docentes en el proceso de enseñanza.	266
Tabla 56: Relación interpersonal con los compañeros.	267
Tabla 57: Actitud del profesorado en el aula.	268
Tabla 58: Percepción del clima de aula.	270
Tabla 59: Empecé muy tarde a asistir a la escuela.	271
Tabla 60: Cambié mucho de colegio.	272
Tabla 61: Dominio del castellano.	273
Tabla 62: Constancia en el estudio.	274
Tabla 63: Sabía resumir un texto con las ideas principales.	275
Tabla 64: Técnicas de estudio.	276
Tabla 65: Actitud en clase ante las explicaciones del profesorado.	277

Tabla 66: No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa.	278
Tabla 67: Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro.	279
Tabla 68: Causas justificativas de faltas a clase.	281
Tabla 69: Me tuve que poner a trabajar y dejar el instituto porque en casa se necesitaba el dinero.	282
Tabla 70: En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar.	283
Tabla 71: Resumen estadísticos descriptivos dimensión D: factores familiares.	284
Tabla 72: Modelo educacional de los padres.	285
Tabla 73: Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar.	286
Tabla 74: Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba.	287
Tabla 75: Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios.	288
Tabla 76: Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas.	289
Tabla 77: La economía familiar era buena.	290
Tabla 78: Características del núcleo familiar.	291
Tabla 79: Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios.	292
Tabla 80: Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba.	293
Tabla 81: Cuando suspendía mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban.	294
Tabla 82: Resumen estadísticos descriptivos dimensión E: factores socio-culturales y económicos.	295
Tabla 83: Características socioeconómicas del barrio.	296
Tabla 84: Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad.	297
Tabla 85: Características del vecindario	298

Tabla 86: Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios.	299
Tabla 87: Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales.	300
Tabla 88: Estadísticos de contraste variables personales y profesionales* Género <sup>a</sup> .	303
Tabla 89: Rangos variables personas y profesionales*Género.	305
Tabla 90: Contingencia Mal comportamiento en clase*Género.	310
Tabla 91: Contingencia Diagnóstico TDA*Género.	310
Tabla 92: Contingencia Insultaba y/o pegaba a mis compañeros/as*Género.	311
Tabla 93: Contingencia Creo que soy inteligente*Género.	311
Tabla 94: Estadísticos de contraste <sup>a</sup> .	312
Tabla 95: Rangos Factores escolares*Género.	315
Tabla 96: Estadísticos de contraste Factores escolares* Género <sup>a</sup> .	319
Tabla 97: Contingencia En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma individualizada*Género.	321
Tabla 98: Contingencia En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as*Género.	322
Tabla 99: Contingencia En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as*Género.	322
Tabla 100: Contingencia En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores/as*Género.	323
Tabla 101: Contingencia Estudiaba todos los días*Género.	323
Tabla 102: Contingencia No preguntaba las dudas que tenía al profesor*Género.	324
Tabla 103: Contingencia Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro*Género.	324
Tabla 104: Contingencia No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado*Género.	325
Tabla 105: Rangos Género*Factores familiares.	326

Tabla 106: Estadísticos de contraste Género*Factores familiares.	327
Tabla 107: Rangos Género*Factores socio-culturales y económicos.	328
Tabla 108: Estadísticos de contraste Género*Factores socio-culturales y económicos.	329
Tabla 109: Contingencia En mi barrio se vendía y consumía droga*Género.	329
Tabla 110: Estadísticos de contraste Edad*Datos personales y profesionales.	330
Tabla 111: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado* Edad.	332
Tabla 112: Estadísticos de contraste Edad*Factores intrapersonales.	334
Tabla 113: Contingencia Edad ^ Tardé bastante en aprender a leer.	336
Tabla 114: Contingencia Me suponía muchas dificultades entender lo que leía*Edad.	337
Tabla 115: Contingencia Edad ^ Me sentía muy mal en el colegio porque tartamudeaba y se reían de mí.	338
Tabla 116: Contingencia Faltaba el respeto al profesorado*Edad.	339
Tabla 117: Contingencia Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.*Edad.	340
Tabla 118: Contingencia Edad ^ Me diagnosticaron hiperactividad.	341
Tabla 119: Contingencia Insultaba y/o pegaba a mis compañeros*Edad.	342
Tabla 120: Contingencia Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios*Edad.	343
Tabla 121: Contingencia Suspendía porque los profesores/as me tenían manía*Edad.	344
Tabla 122: Contingencia Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada*Edad.	345
Tabla 123: Estadísticos de contraste Edad*Factores escolares	346
Tabla 124: Contingencia Casi siempre estaba solo/a en el patio del recreo*Edad.	347
Tabla 125: Contingencia No acudía a clases regularmente porque casi siempre estaba expulsado*Edad.	348
Tabla 126: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Edad*Factores familiares.	349

Tabla 127: Contingencia Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba*Edad.	350
Tabla 128: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Edad*Factores socio-culturales y económicos.	351
Tabla 129: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado.	352
Tabla 130: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*Centro educativo donde realizó los estudios.	353
Tabla 131: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado*Factores intrapersonales.	354
Tabla 132: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado * Me costaba realizar las cuentas matemáticas.	356
Tabla 133: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar.	357
Tabla 134: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado ^ Si me suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí.	358
Tabla 135: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado * Creo que soy trabajador/a.	359
Tabla 136: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*Creo que la gente me aprecia y valora.	360
Tabla 137: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburrí en clase.	361
Tabla 138: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzados*Factores escolares.	363
Tabla 139: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*El profesor/a utilizaba siempre el libro o los apuntes, resultaba aburrido.	364
Tabla 140: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado*Todos los días hacía las tareas que me mandaban.	365
Tabla 141: Contingencia Nivel máximo de estudio*En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar.	366
Tabla 142: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado*Factores familiares.	367
Tabla 143: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado * Mis padres	368

eran muy estrictos conmigo.

Tabla 144: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Nivel máximo de estudios alcanzado*Factores socio-culturales y económicos.	369
Tabla 145: Contingencia Nivel máximo de estudios alcanzado * La mayoría de mis vecinos no tenían estudios.	370
Tabla 146: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Discapacidad*Datos personales y profesionales.	371
Tabla 147: Contingencia Discapacidad * Enfermedad.	372
Tabla 148: Contingencia Discapacidad*La enfermedad provocó que faltase a clase.	372
Tabla 149: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Discapacidad*Factores intrapersonales.	373
Tabla 150: Contingencia Discapacidad*Me suponía muchas dificultades entender lo que leía.	375
Tabla 151: Contingencia Discapacidad* Tardaba mucho en aprenderme los temas.	375
Tabla 152: Contingencia Discapacidad*Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.	376
Tabla 153: Contingencia Discapacidad*Faltaba el respeto al profesorado.	377
Tabla 154: Contingencia Discapacidad*Me diagnosticaron problemas de atención.	378
Tabla 155: Contingencia Discapacidad^ Insultaba y/o pegaba a mis compañeros.	378
Tabla 156: Contingencia Discapacidad ^ Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí.	379
Tabla 157: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Discapacidad*Factores escolares.	380
Tabla 158: Contingencia Discapacidad*Mis compañeros/as de clase apenas me hablaban.	381
Tabla 159: Contingencia Discapacidad ^ Empecé muy tarde a asistir a la escuela.	382
Tabla 160: Contingencia Discapacidad*No dominaba el idioma hablado en la escuela.	383
Tabla 161: Contingencia Discapacidad*Desconocía totalmente es español,	384

que era el idioma hablado de en la escuela.

Tabla 162: Contingencia Discapacidad*Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento o a saltarme las normas del centro.	385
Tabla 163: Contingencia Discapacidad*No acudía a clases regularmente porque siempre estaba expulsado.	386
Tabla 164: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Discapacidad*Factores familiares, socio-culturales y económicos.	387
Tabla 165: Contingencia Discapacidad*Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar.	387
Tabla 166: Contingencia Discapacidad*Mis padres pensaban que algunos/as profesores/as me tenían manía y que por eso suspendía.	388
Tabla 167: Contingencia Discapacidad ^ Las relaciones de los miembros de mi familia, en general, malas.	389
Tabla 168: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Discapacidad*Factores socio-culturales y económicos.	391
Tabla 169: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Centro educativo de pertenencia*factores intrapersonales.	391
Tabla 170: Contingencia Centro Educativo*No me gustaba estudiar.	393
Tabla 171: Contingencia Centro Educativo*Si suspendía pensaba que el profesor/a me tenía manía.	394
Tabla 172: Contingencia Centro Educativo*Creo que soy trabajador/a.	395
Tabla 173: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Centro educativo*Factores escolares.	396
Tabla 174: Contingencia Centro Educativo*Todos los días hacía las tareas que me mandaban.	397
Tabla 175: Contingencia Centro Educativo*Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar trabajos de clase.	398
Tabla 176: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Centro educativo*Factores familiares, socio-culturales y económicos.	399
Tabla 177: Contingencia Centro Educativo*En casa mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos.	400
Tabla 178: Contingencia Centro Educativo*Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales.	401

Tabla 179: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Estudios del padre*No atendía en clase a las explicaciones.	402
Tabla 180: Contingencia Estudios del padre * No atendía en clase a las explicaciones.	402
Tabla 181: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Estudios del padre*Economía familiar y ayuda en los estudios.	403
Tabla 182: Contingencia Estudios del padre*La economía familiar era buena.	404
Tabla 183: Contingencia Estudios del padre*Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios.	405
Tabla 184: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Estudios de la madre*Factores intrapersonales, escolares, familiares y socioculturales y económicos.	406
Tabla 185: Contingencia Estudios de la madre ^ Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.	407
Tabla 186: Contingencia Estudios de la madre*No me gustaba nada estudiar.	408
Tabla 187: Contingencia Estudios de la madre*Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada.	409
Tabla 188: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Estudios de la madre*Factores escolares.	409
Tabla 189: Contingencia Estudios de la madre*Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales	410
Tabla 190: Contingencia Estudios de la madre*No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa.	411
Tabla 191: Contingencia Estudios de la madre*No atendía en clase a las explicaciones.	412
Tabla 192: Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> Estudios de la madre*Número de hermanos.	412
Tabla 193: Contingencia Estudios de la madre * Somos muchos hermanos.	413
Tabla 194: KMO y prueba de Bartlett Factores intrapersonales.	415
Tabla 195: Comunalidades.	416
Tabla 196: Varianza total explicada.	417
Tabla 197: Matriz de componentes <sup>a</sup> Factores intrapersonales.	419



Tabla 198: Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> Factores intrapersonales.	421
Tabla 199: KMO y prueba de Bartlett Factores escolares.	427
Tabla 200: Comunalidades Factores escolares.	428
Tabla 201: Varianza total explicada Factores escolares.	429
Tabla 202: Matriz de componentes <sup>a</sup> Factores escolares	431
Tabla 203: Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> Factores escolares.	433
Tabla 204: KMO y prueba de Bartlett factores familiares, socio-culturales y económicos.	438
Tabla 205: Comunalidades factores familiares, socio-culturales y económicos.	438
Tabla 206: Varianza total explicada factores familiares, socio-culturales y económicos.	439
Tabla 207: Matriz de componentes <sup>a</sup> factores familiares, socio-culturales y económicos.	440
Tabla 208: Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> factores familiares, socio-culturales y económicos.	441
Tabla 209: Análisis cualitativo Perfil académico y profesional entrevistas 1-4.	444
Tabla 210: Análisis cualitativo Perfil académico y profesional entrevistas 5-7.	445
Tabla 211: Análisis cualitativo Fracaso y abandono escolar temprano entrevistas 1-4.	445
Tabla 212: Análisis cualitativo Fracaso y abandono escolar temprano entrevistas 5-7.	446
Tabla 213: Análisis cualitativo Características personales más relevantes que inciden en el fracaso escolar entrevistas 1-4.	446
Tabla 214: Análisis cualitativo Características personales más relevantes que inciden en el fracaso escolar entrevistas 5-7.	447
Tabla 215: Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 1-4.	447
Tabla 216: Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 5-7.	448
Tabla 217: Análisis cualitativo entrevista Factores inherentes al sujeto 1-7.	448
Tabla 218: Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado entrevistas 1-4.	449

Tabla 219: Análisis cualitativo Nivel de estudios de los padres 5-7.	450
Tabla 220: Análisis cualitativo Factores escolares respecto al alumnado 1-4.	450
Tabla 221: Análisis cualitativo Factores escolares respecto al alumnado 5-7.	451
Tabla 222: Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado y centro entrevistas 1-4.	451
Tabla 223: Análisis cualitativo Factores escolares respecto al profesorado y centro entrevistas 5-7.	452
Tabla 224: Análisis cualitativo Factores familiares entrevistas 1-4.	452
Tabla 225: Análisis cualitativo Factores familiares entrevistas 5-7.	453
Tabla 226: Análisis cualitativo Factores socio-culturales y económicos entrevistas 1-4.	453
Tabla 227: Análisis cualitativo Factores socio-culturales y económicos entrevistas 5-7.	454
Tabla 228: Análisis cualitativo sugerencias Factores socio-culturales y económicos entrevistas 2-3.	454
Tabla 229: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: ansiedad.	456
Tabla 230: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: dificultades de aprendizaje.	456
Tabla 231: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: dificultades de memoria.	457
Tabla 232: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: motivación.	458
Tabla 233: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: atribuciones.	459
Tabla 234: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: expectativas.	460
Tabla 235: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: autoestima.	461
Tabla 236: Unidades de análisis. Factores intrapersonales: lengua materna.	462
Tabla 237: Unidades de análisis. Factores familiares: nivel socio-cultural y económico.	463
Tabla 238: Unidades de análisis. Factores familiares: implicación familiar.	464
Tabla 239: Unidades de análisis. Factores familiares: ambiente familiar apropiado para el estudio.	465

Tabla 240: Unidades de análisis. Factores familiares: estilo educativo.	466
Tabla 241: Unidades de análisis. Factores familiares: atribuciones.	467
Tabla 242: Unidades de análisis. Factores escolares: absentismo.	468
Tabla 243: Unidades de análisis. Factores escolares: metodología.	469
Tabla 244: Unidades de análisis. Factores escolares: clima social del aula.	470
Tabla 245: Unidades de análisis. Factores escolares: hábitos de estudio.	472
Tabla 246: Unidades de análisis. Factores escolares: ratio.	473
Tabla 247: Unidades de análisis. Factores socio-culturales y económicos: exclusión social y marginalidad.	474



## ANEXO II

<p><b>CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO PARA ALUMNOS DE ESO</b></p>
---

Este cuestionario es para comprobar la cohesión de nuestro grupo. No hay respuestas buenas, ni malas; lo importante es saber tu opinión. Te llevará poco tiempo rellenarlo y vale la pena, por el bien de nuestro grupo.

<p><b>Contesta con sinceridad</b></p>
---------------------------------------

Gracias por tu colaboración

NOMBRE.....

APELLIDOS.....

IES.....CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

- .....
- .....
- .....

2. ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

- .....
- .....
- .....

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

- .....
- .....
- .....

4. ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

- .....
- .....
- .....

5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

- .....
- .....
- .....

6. ¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

- .....
- .....
- .....

7. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

- .....
- .....
- .....

8. ¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

- .....
- .....
- .....





## **CUESTIONARIO DE CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS:**

Este cuestionario es para conocer mejor a los integrantes de nuestro grupo y poder mejorar nuestras relaciones. Es confidencial, así que contesta con sinceridad.

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos:.....
2. Tener pocos amigos:.....
3. Llevarse bien con los profesores:.....
4. Llevarse mal con los profesores:.....
5. Ser simpático con los compañeros:.....
6. Ser antipático con los demás:.....
7. Su capacidad para entender a los demás:.....
8. No entender a los demás:.....
9. Su agresividad:.....
10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros:.....
11. Estar dispuesto a ayudar a los demás:.....
12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás:.....
13. Saber comunicarse:.....
14. Tener problemas para comunicarse:.....
15. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario:.....
16. Sentirse fracasado:.....
17. Sentirse superior:.....
18. Querer llamar siempre la atención:.....



## ANEXO III

### ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

#### EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE

#### MELILLA.



*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*UGR*

Universidad  
de Granada

*Número de encuesta*

#### *Cuestionario de estudio*

Quisiera solicitar su colaboración en la realización de este cuestionario que analiza los factores que pueden provocar fracaso y abandono escolar temprano. **Este estudio se está realizando a través del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.** Nuestro propósito es que esta investigación sirva para poner en marcha medidas educativas que eviten el alto índice de abandono escolar temprano.

#### *Instrucciones:*

Cada pregunta cuenta con cuatro posibles respuestas. Lea las preguntas de forma cuidadosa, reflexione sobre la contestación que se acerca en mayor medida a su situación particular y márquela con una X. No existen respuestas buenas o malas, solo nos interesa saber qué factores han intervenido en el abandono escolar. Responda a todas las preguntas que se le plantean. Si se equivoca al contestar, tache la respuesta y escriba una X en la que desee. No hay tiempo límite para la realización del cuestionario. Responda con sinceridad, por favor.  
Este cuestionario es anónimo.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

(Marque con una (X) la casilla que corresponda en cada caso)

### 1. GÉNERO:

Hombre     Mujer

### 2. EDAD:

16 a 21		22 a 27		28 a 33		34 a 39	
40 a 45		46 a 51		52 a 57		Más de 58	

### 3. NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (marcar con X la opción que se ajuste a su realidad):

Ninguno		Primarios		Graduado escolar		2º ESO	
3º ESO		PCPI		Titulado en ESO			

### 4. CENTRO EDUCATIVO DONDE REALIZÓ LOS ESTUDIOS:

IES Rusadir		IES Virgen de la Victoria		IES Leopoldo Queipo		IES Reina Victoria Eugenia	
IES Enrique Nieto		IES Miguel Fernández		IES Juan Antonio Fernández		Centro de adultos Carmen Conde	
Centro educativo de otra ciudad		Centro educativo de otro país.		Otros			

### 5. DISCAPACIDAD:

- Intelectual
- Sensorial (visual y/o auditiva)
- Física
- Otras

## **6. ENFERMEDAD:**

(especificar qué tipo enfermedad):

---

**6.1. La enfermedad provocó que faltase a clase (marcar con X la opción que más se ajuste a su realidad):**

- Mucho**
- Bastante**
- Casi nunca**

## **7. ESTUDIOS DE LOS PADRES:**

### **7.1. PADRE:**

- Doctor, Licenciado o Diplomado.**
- Técnico superior o medio de Formación Profesional.**
- Título de Bachiller.**
- Título de Graduado en ESO.**
- Certificado de estudios.**
- Sin estudios.**

### **7.2. MADRE:**

- Doctora, Licenciada o Diplomada.**
- Técnico superior o medio de Formación Profesional.**
- Título de Bachiller.**
- Título de Graduado en ESO.**
- Certificado de estudios.**
- Sin estudios.**

Indique con una (X) la afirmación que más se identifique con su situación particular, sabiendo que las respuestas tienen el siguiente significado:

**1 = (Totalmente en Desacuerdo), 2 = (Algo en desacuerdo), 3 = (De Acuerdo) y**

**4 = (Totalmente de Acuerdo).**

## B. FACTORES INTRAPERSONALES

1. Me costaba realizar las cuentas matemáticas.	1	2	3	4
2. Me resultaba difícil realizar los problemas de matemáticas.	1	2	3	4
3. No conseguía recordar bien las operaciones de cálculo, como las tablas de multiplicar.	1	2	3	4
4. Tardé bastante en aprender a leer.	1	2	3	4
5. Me suponía muchas dificultades entender lo que leía.	1	2	3	4
6. Mi escritura estaba llena de faltas de ortografía.	1	2	3	4
7. Era muy difícil entender mi escritura.	1	2	3	4
8. Tardaba mucho en aprenderme los temas.	1	2	3	4
9. Me suponía mucho esfuerzo memorizar las tablas de multiplicar o el proceso necesario para determinados cálculos matemáticos.	1	2	3	4
10. Tarde mucho en empezar a hablar y eso afectó a mi aprendizaje en los primeros cursos.	1	2	3	4
11. Pronunciaba mal y eso me afectó al aprendizaje de la lectura y de la escritura.	1	2	3	4
12. Tartamudeaba y eso me provocaba que me diera vergüenza hablar delante del resto de mis compañeros.	1	2	3	4
13. Me sentía muy mal en el colegio, porque tartamudeaba y se reían de mí.	1	2	3	4
14. Me costaba mucho expresar lo que quería decir y más aun si eran conocimientos escolares.	1	2	3	4
15. Me costaba tanto expresarme, como comprender lo que me decían.	1	2	3	4
16. Faltaba el respeto al profesorado.	1	2	3	4
17. No atendía a las explicaciones del profesorado.	1	2	3	4
18. Interrumpía las clases charlando, haciendo comentarios en voz alta, haciendo ruidos, etc.	1	2	3	4
19. Me diagnosticaron hiperactividad.	1	2	3	4
20. Me diagnosticaron problemas de atención.	1	2	3	4
21. Insultaba y/o pegaba a mis compañeros.	1	2	3	4
22. Me sentía muy mal, nervioso/a, o con molestias de estómago cada vez que pensaba que tenía que acudir al colegio.	1	2	3	4
23. Me sentía deprimido, triste y sin ganas de hacer nada, no tenía ánimo para estudiar.	1	2	3	4
24. Solía consumir drogas y eso hizo que perdiera el interés por los estudios.	1	2	3	4
25. Era muy impulsivo/a a la hora de responder a las preguntas que hacía el profesor en clase, no las pensaba y me equivocaba.	1	2	3	4
26. Estudiaba de memoria, solo para aprobar el examen.	1	2	3	4
27. No me gustaba nada estudiar.	1	2	3	4
28. Estudiaba para recibir recompensas (alabanzas, regalos...).	1	2	3	4
29. Solo estudiaba para evitar que mis padres me castigaran o se enfadaran conmigo.	1	2	3	4
30. Si me suspendían era porque no era capaz de entender las explicaciones, eran muy difíciles para mí.	1	2	3	4
31. Si me suspendían era porque no estudiaba y no me esforzaba lo suficiente.	1	2	3	4
32. Suspendía porque los exámenes eran demasiado difíciles para mí.	1	2	3	4
33. Si aprobaba pensaba que había tenido suerte.	1	2	3	4
34. Si aprobaba pensaba que el profesor era muy bueno conmigo.	1	2	3	4

35. Si suspendía pensaba que el profesor me tenía manía.	1	2	3	4
36. Si me suspendían era porque el profesor explicaba mal.	1	2	3	4
37. Me suspendían porque tenía mala suerte.	1	2	3	4
38. Suspendía porque los profesores/as me tenían manía.	1	2	3	4
39. Creía que aunque me esforzara no iba a aprobar.	1	2	3	4
40. Pensaba que en el futuro los estudios no me servirían para nada.	1	2	3	4
41. Creo que valgo o valía para estudiar.	1	2	3	4
42. Creo que soy inteligente.	1	2	3	4
43. Creo que soy trabajador/a.	1	2	3	4
44. Creo que la gente me aprecia y valora.	1	2	3	4
45. Me ponía muy nervioso en los exámenes y me bloqueaba, no recordaba nada, o muy poco, de lo estudiado.	1	2	3	4
46. Mi nivel intelectual era superior al resto de mis compañeros y me aburría en clase.	1	2	3	4

### C. FACTORES ESCOLARES

47. En clase éramos muchos alumnos y eso impedía que el profesor/a pudiera atender a todos de forma más individualizada.	1	2	3	4
48. El profesor/a no explicaba bien.	1	2	3	4
49. El profesor/a utilizaba siempre el libro, o los apuntes; resultaba aburrido.	1	2	3	4
50. El profesor/a no aplicaba los conocimientos de clase a situaciones de la vida diaria.	1	2	3	4
51. El profesor/a no tenía en cuenta los conocimientos que ya teníamos del tema que iba a explicar en clase.	1	2	3	4
52. Mis compañeros/as de colegio apenas me hablaban.	1	2	3	4
53. Casi siempre estaba solo/a en el patio de recreo.	1	2	3	4
54. Los profesores/as pensaban que no valía para estudiar.	1	2	3	4
55. Los profesores/as pensaban que lo que iban a explicar era demasiado complicado para nosotros/as.	1	2	3	4
56. Los profesores/as siempre estaban regañándonos y de mal humor.	1	2	3	4
57. Los profesores/as no se preocupaban de nuestros problemas personales.	1	2	3	4
58. Los profesores/as no valoraban nuestro esfuerzo.	1	2	3	4
59. En clase había compañeros/as que faltaban el respeto a los profesores.	1	2	3	4
60. En clase había compañeros/as que se reían y burlaban de otros/as.	1	2	3	4
61. Empecé muy tarde a asistir a la escuela.	1	2	3	4
62. Cambié mucho de colegio.	1	2	3	4
63. No dominaba bien el español, que era el idioma hablado en la escuela.	1	2	3	4
64. Desconocía totalmente el español, que era el idioma hablado en la escuela.	1	2	3	4
65. Estudiaba todos los días.	1	2	3	4
66. Todos los días hacía las tareas que me mandaban.	1	2	3	4
67. Sabía resumir un texto con las ideas principales.	1	2	3	4
68. Sabía subrayar los conceptos y hechos más importantes.	1	2	3	4
69. Sabía realizar esquemas.	1	2	3	4
70. Solía consultar diccionarios, enciclopedias o internet para aclarar dudas o realizar los trabajos de clase.	1	2	3	4
71. No atendía en clase a las explicaciones.	1	2	3	4
72. No preguntaba las dudas que tenía al profesor.	1	2	3	4
73. No llevaba todo el material necesario para estudiar y hacer la tarea, tanto en clase como en casa.	1	2	3	4
74. Me expulsaban con frecuencia debido a mi comportamiento, o a saltarme las normas del centro.	1	2	3	4

75. No acudía a clases regularmente porque me dejaba llevar por otros compañeros que no iban.	1	2	3	4
76. No acudía a clases regularmente, porque casi siempre estaba expulsado.	1	2	3	4
77. No acudía a clases regularmente porque tenía que ayudar en casa.	1	2	3	4
78. Me tuve que poner a trabajar y dejar el Instituto porque en casa se necesitaba el dinero.	1	2	3	4
79. En casa había mucho jaleo y ruido para estudiar.	1	2	3	4

#### **D. FACTORES FAMILIARES**

80. En casa mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos.	1	2	3	4
81. Mis padres eran muy estrictos conmigo.	1	2	3	4
82. Mis padres pensaban que no tenía capacidad suficiente para estudiar.	1	2	3	4
83. Mis padres pensaban que algunos profesores/as me tenían manía y que por eso no aprobaba.	1	2	3	4
84. Creo que mis padres pensaban que era preferible aprender un oficio a continuar estudios.	1	2	3	4
85. Las relaciones de los miembros de mi familia eran, en general, malas.	1	2	3	4
86. La economía familiar era buena.	1	2	3	4
87. Somos muchos hermanos.	1	2	3	4
88. Mis padres eran muy mayores cuando yo estudiaba.	1	2	3	4
89. Mis padres o hermanos mayores me ayudaban con los estudios.	1	2	3	4
90. Mis padres acudían al colegio siempre que se les citaba.	1	2	3	4
91. Cuando suspendía, mis padres se enfadaban conmigo y a veces me castigaban.	1	2	3	4

#### **E. FACTORES SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICOS**

92. Vivíamos en una zona muy pobre.	1	2	3	4
93. Vivíamos en un barrio con delincuencia.	1	2	3	4
94. En mi barrio se vendía y consumía droga.	1	2	3	4
95. Había frecuentes peleas entre los jóvenes del barrio.	1	2	3	4
96. Vivíamos en un barrio poco integrado en la ciudad.	1	2	3	4
97. La mayoría de mis vecinos no tenían estudios.	1	2	3	4
98. La mayoría de mis vecinos no tenían trabajo.	1	2	3	4
99. Para ir al colegio me tenía que desplazar un largo camino, pues la zona carecía de colegios.	1	2	3	4
100. Para poder comer teníamos que recurrir a las ayudas de los Servicios Sociales.	1	2	3	4

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



**ANEXO IV**  
**ENTREVISTAS**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA REALIZADA A PROFESIONALES  
RELEVANTES DEL MUNDO EDUCATIVO:**

NOMBRE Y APELLIDOS:

CARGO QUE OSTENTA EN EL TRABAJO:

La siguiente entrevista tiene como objetivo saber la opinión de personas relevantes del mundo educativo sobre las causas del fracaso y abandono escolar temprano en la Ciudad Autónoma de Melilla.

En las preguntas y a modo de ejemplo, se muestran entre paréntesis algunas sugerencias de posibles respuestas. Esto no supone que usted decida indicar otra respuesta que se ajuste en mayor medida a su opinión.

Por favor, conteste con sinceridad y justifique su respuesta en base a su experiencia, la cual valoramos en gran medida.

1. En su opinión, ¿cuál o cuáles son las causas del fracaso y abandono escolar existente en la Ciudad Autónoma de Melilla?
2. A su juicio, ¿qué características personales de los sujetos que han abandonado los estudios destacarían como de mayor relevancia?

3. ¿El nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre está relacionado, en su opinión, con el fracaso y abandono escolar de los hijos?
4. Dentro de los factores inherentes al sujeto, ¿cuál destacaría como más importante a la hora de explicar el fracaso y abandono escolar?
5. En cuanto a los factores escolares, respecto al profesorado, ¿cuál es a su juicio el más influyente en el fracaso y abandono escolar?
6. Dentro de los factores escolares respecto al alumnado, ¿cual considera que influye más en el fracaso escolar?
7. Dentro de los factores escolares respecto al profesorado y centro escolar, ¿cuál es en su opinión el que más afecta al tema que nos ocupa?
8. En cuanto a los factores familiares, ¿cuál considera más influyente en el abandono escolar?
9. Respecto a los factores socio-culturales y económicos ¿cuál es a su juicio uno de los más relevantes en el tema de nuestro estudio?
10. Si hay algo que en su opinión no se le ha preguntado y opina que está relacionado con el fracaso y abandono escolar temprano, expóngalo en este apartado, por favor.

MUCHAS GRACIAS

## **ENTREVISTA JEFA DE ESTUDIOS DEL CEPA CARMEN CONDE ABELLÁN**

1. ¿Me podría decir qué enseñanzas de educación formal se imparten en su centro y cómo se organizan?
2. ¿Qué número de alumnos se encuentran matriculados en los diferentes niveles?
3. ¿Cuál es el porcentaje por género de los matriculados en cada nivel?
4. ¿Me podría decir cuál es el perfil de las personas matriculadas?
5. ¿Hay algún tipo de información adicional que quiera comentar?

El CEPA consta de enseñanzas Iniciales I y II y de estudios de la ESO, que se organiza en 2 cuatrimestres. En los grupos de 1º, 3º y 4º de secundaria hay dos líneas excepto en 2º de la ESO que hay una. En Enseñanzas Iniciales hay dos niveles, con un total de 19 grupos: 10 de nivel básico, 6 de intermedio, 3 de nivel II. Respecto a los cursos de 3º y 4º de la ESO cabe destacar que en 3º suelen ser alumnos que han cursado ya estudios en el CEPA; y los de 4º ESO es alumnado que abandonó los estudios quedándoles pendientes alguna asignatura y los que promocionan del CEPA.

El Número de matriculados en Nivel I de Alfabetización es de 361, 12 hombre y el resto mujeres.

En el nivel II hay matriculados 82 estudiantes, de los cuales 2 son hombres y el resto mujeres.

En Secundaria nivel I, módulo I hay 93 matriculados, de los cuales 26 son hombres.

En Secundaria nivel I, módulo II hay 57 matriculados, de los cuales 19 son hombres

En el nivel II de secundaria Módulo III hay matriculados 117, de los cuales 38 son hombres.

En el nivel II de secundaria Módulo IV hay matriculados 103, de los cuales 27 son hombres.

Esto hace comprobar claramente el alto porcentaje de personas que abandonaron estudios y que los están retomando en la actualidad. Hay algo muy relevante para el estudio de nuestra investigación y es el alto número de personas que son analfabetas.

El perfil del alumnado del CEPA de enseñanzas iniciales es de mujer, nivel sociocultural y económico desfavorecido, con hijos y que suelen vivir de ayudas del gobierno y de los planes de empleo.

Respecto al perfil de los hombres, son generalmente personas en paro y que precisan un certificado de estudios para poder acceder a un puesto de trabajo. El nivel sociocultural y económico es desfavorecido y cuentan con familia a la que sustentar.

Hay que destacar que en este Centro hay una larga lista de espera para enseñanzas iniciales I y II; así como 1º y 2º de la ESO. Esto nos indica claramente el alto porcentaje de abandono escolar temprano en nuestra ciudad.

Esta lista de espera es de unos 300 para las enseñanzas iniciales y de 80 para 1º y 2º de la ESO. A esto hay que añadir las personas atendidas en La Unidad de Orientación y que se han derivado a la continuación de estudios reglados, de las cuales hay un alto porcentaje que no consiguen matricularse por falta de plazas vacantes.

El alumnado de 3º ESO suelen ser alumnos que han cursado ya estudios en el CEPA y los de 4º ESO es alumnado que abandonó quedándoles pendientes alguna asignatura y los que promocionan del CEPA.

## **ENTREVISTA A LA ORIENTADORA DE LA UNIDAD DE ORIENTACIÓN**

1. ¿Cuál es el objetivo del programa llevado a cabo en la Unidad de Orientación?
2. ¿Qué actuaciones se llevan a cabo?
3. ¿Qué tipo de metodología se utiliza?
4. ¿Llevan a cabo algún tipo de evaluación?
5. ¿Hay algún tipo de información que crea relevante para nuestra investigación?

El objetivo prioritario de este programa es el dar respuesta a aquellas personas que, o bien no se han integrado nunca al sistema educativo español y que por tanto, han estado en otro país en el que la enseñanza no era obligatoria y son analfabetas; o han abandonado los estudios sin conseguir la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Se suele realizar una entrevista en la que se pregunta sobre las razones que han impedido que esa persona no llegara a estudiar o que abandonara los estudios de forma temprana, con el fin de dar una respuesta ajustada a sus características y necesidades. Se tiene en cuenta los intereses particulares de cada uno de los usuarios de la unidad, de tal modo que siempre se le oferta formación de acuerdo con los mismos.

Si hay problemas personales que han provocado que abandonara los estudios, se orienta sobre las posibilidades para poder solucionarlos. Esta orientación es de carácter personal. Por poner un ejemplo, puede que la persona haya dejado los estudios al comenzar a consumir sustancias. La primera orientación que se daría en este caso sería la de ponerse en manos especializadas en el tema, como puede ser la psicóloga y trabajadoras sociales de Proyecto Hombre. Lo mismo ocurre con mujeres maltratadas que son derivadas a la Viceconsejería de la Mujer. Luego se les orienta sobre la continuación de estudios. La primera orientación suele

ser a educación formal y se les deriva al Centro de Enseñanzas de Adultos, pero hay usuarios que prefieren optar por cursos más cortos y prácticos que les permitan obtener un certificado para poder integrarse en el mercado laboral. Como orientadora suelo ponerme en contacto con los responsables de los centros para saber si hay plaza o los periodos de matriculación y los trámites requeridos. Este tipo de orientación es indirecta y académica o profesional. En algunos casos la orientación fue grupal y me trasladé a asociaciones de vecinos con el fin de informarles de forma general sobre los que se hacía en la Unidad. Se recaba datos sobre los que estaban interesados y posteriormente se les citaba.

Nuestra metodología es activa y colaborativa pues se mantiene reuniones frecuentes con los responsables de los cursos, tanto de educación formal como la no formal. Asimismo, se mantiene contacto a través de llamadas telefónicas con los usuarios para comprobar si han conseguido plaza para cursar la formación que solicitaron. En caso contrario, se les vuelve a citar con el fin de orientarles de nuevo. Además se tiene en cuenta que resuelvan los problemas personales que han influido en que abandonara estudios. Esto hace que acudan de forma frecuente a la Unidad, que se entrevisten conmigo y se sientan de alguna forma apoyados. Cuando sale algún curso, se filtran los datos de los usuarios y se cita a los que cumplen con el perfil solicitado para cursarlo.

Este programa se evalúa a través de un cuestionario anónimo que se entrega a los usuarios y a través de los informes mensuales que se envían a la Dirección Provincial del MECD. Asimismo, hay que destacar que se envían las propuestas de formación que se detectan como más demandadas por los usuarios y que o bien son insuficientes o no se están ofertando en ese momento. Esto ocurrió, por poner un ejemplo, con los cursos para preparar las pruebas de acceso a los ciclos. Venían usuarios que no habían titulado en la ESO y sin embargo estaban interesados en realizar algún ciclo formativo de Formación Profesional. Al detectar esta

necesidad se puso en conocimiento de la Dirección Provincial del MECD, que organizó cursos para preparar las pruebas y para obtener el título de la ESO