



Universidad de Valladolid

EL FRACASO ESCOLAR EN EL SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE UN CASO DE 3º

TRABAJO FIN DE GRADO | 2014

Autora:

Teresa Aránzazu Sanz García

UVa

SE-
GO
VIA

Tutor académico:

Luis Miguel Pérez Asenjo

«El optimismo es la fe que conduce al éxito.
Nada puede hacerse sin esperanza y confianza».

Helen Keller (1880-1968)

RESUMEN

El fracaso escolar es un tema recurrente no solo en el ámbito de la educación sino también en otras esferas de origen más social. A pesar de ello, con frecuencia las opiniones procedentes de estos sectores no hacen sino más que rallar la superficie de un problema de gran magnitud.

El siguiente trabajo se centra en el estudio del fracaso escolar en la etapa específica de educación primaria para dar a conocer la extensa dimensión de factores que inciden o pueden incidir en el éxito o fracaso de un alumno y el análisis, desde una perspectiva introspectiva, del posible fracaso de una serie de alumnos de un grupo de tercero de primaria.

Palabras clave: Fracaso escolar, éxito escolar, factores, sistema educativo, estudio de caso.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 11 |
| 2. OBJETIVOS | 13 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 14 |
| 3.1. RELEVANCIA DEL TEMA | 14 |
| 3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO | 15 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 16 |
| 4.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR | 16 |
| 4.1.1. ¿Qué entendemos por éxito y fracaso escolar? | 16 |
| 4.1.2. Repetición y abandono | 18 |
| 4.2. LA SITUACIÓN DE ESPAÑA EN CIFRAS | 19 |
| 4.3. FACTORES A LOS QUE SE IMPUTA EL FRACASO | 25 |
| 4.3.1. Diferentes escalas de culpabilidad | 25 |
| 4.3.2. La política y el fracaso de las reformas educativas | 28 |
| 4.3.3. Cambios sociales: multiculturalidad en las aulas | 29 |
| 4.3.4. El papel educativo de la familia | 30 |
| 4.3.5. La escuela, aparente origen del problema | 32 |
| 4.3.6. El alumno: la primera víctima del fracaso | 35 |
| 5. METODOLOGÍA | 39 |
| 5.1. METODOLOGÍA EMPLEADA | 39 |
| 5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO | 41 |
| 6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS | 42 |
| 6.1. ANÁLISIS INDIVIDUALIZADO | 42 |
| 6.1.1. El caso del alumno A1 | 42 |

| | |
|--|-----|
| 6.1.2. El caso del alumno A2 | 43 |
| 6.1.3. El caso del alumno A3 | 44 |
| 6.1.4. El caso del alumno A4 | 45 |
| 6.1.5. El caso del alumno A5 | 45 |
| 6.1.6. El caso del alumno A6 | 46 |
| 6.1.7. El caso del alumno A7 | 47 |
| 6.2. LOS RESULTADOS EN CONJUNTO | 48 |
| 7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LIMITACIONES DEL CONTEXTO | 50 |
| 8. CONCLUSIONES | 51 |
| 9. LISTA DE REFERENCIAS | 53 |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1: Datos obtenidos del alumno A1 | 61 |
| ANEXO 2: Datos obtenidos del alumno A2 | 71 |
| ANEXO 3: Datos obtenidos del alumno A3 | 79 |
| ANEXO 4: Datos obtenidos del alumno A4 | 91 |
| ANEXO 5: Datos obtenidos del alumno A5 | 101 |
| ANEXO 6: Datos obtenidos del alumno A6 | 111 |
| ANEXO 7: Datos obtenidos del alumno A7 | 117 |
| ANEXO 8: Resultados en PISA 2012 | 125 |

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abarcar un tema tan complejo como es el fracaso escolar, analizando los factores que inciden en el mismo y el impacto de cada uno. Para ello nos apoyaremos en el estudio de un caso del segundo ciclo de educación primaria (3º EP) y sus alumnos más rezagados, con el fin de examinar de primera mano la realidad a la que hace referencia nuestro tema.

Partiendo de este problema, nos propondremos una serie de objetivos que marcarán el rumbo de nuestro trabajo y explicaremos la importancia de hablar e investigar sobre el fracaso escolar en nuestro país.

A continuación presentaremos una revisión bibliográfica en busca de estudios anteriores relacionados con el tema. Este punto estará subdividido a su vez en distintos apartados para proporcionar una mayor comodidad al lector, que no serán excluyentes sino complementarios dada la naturaleza consustancial que tienen entre sí los contenidos a tratar.

De este modo empezaremos por explicar qué entendemos por «fracaso escolar» y los términos más comunes relacionados con el mismo. Después describiremos la situación de España en cuanto a fracaso académico, proporcionando datos generales de investigaciones recientes. Y tras ello procederemos a desarrollar una lista de factores o causas del fracaso escolar, procurando abarcar todos los frentes del problema desde una perspectiva global.

Posteriormente definiremos la metodología seguida para nuestro estudio de caso y detallaremos tanto los pasos utilizados como las técnicas e instrumentos empleados. A ello le seguirá una breve descripción del contexto en el que se llevó a cabo la parte práctica de nuestra investigación.

Una vez explicado esto, expondremos los resultados de la investigación para la muestra seleccionada, para lo cual nos apoyaremos en los datos recogidos y que adjuntaremos en los anexos con el fin de evitar la distracción del lector en su lectura del texto.

Para terminar analizaremos el alcance del trabajo y el grado de consecución de los objetivos, así como las oportunidades y limitaciones ofrecidas por el contexto en el que realizamos la investigación. Terminaremos el grueso del trabajo con unas conclusiones

extraídas del conjunto del mismo a modo no solo de resumen sino de reflexión final para el lector.

Los datos recogidos a lo largo de la parte práctica de la investigación y durante la elaboración del marco teórico los incluiremos en los apéndices o anexos con la intención de no engordar excesivamente nuestro escrito. Así pues, aunque generalmente se destine este apartado a información suplementaria, aquí ha de entenderse como una parte más del trabajo, igual de imprescindible que el resto pues será ahí donde recojamos la información que servirá para la comprensión del estudio en todo su conjunto así como otorgarle la validez requerida.

2. OBJETIVOS

Lo que el presente estudio pretende conseguir es:

1. Concienciar y sensibilizar de la situación actual del fracaso escolar en España, el alcance del problema y la importancia de buscar soluciones a un fenómeno de índole multicausal.
2. Confirmar la existencia de fracaso escolar en el segundo ciclo de educación primaria, en concreto en un grupo de 3º.
3. Analizar y reflexionar sobre la realidad de unos alumnos de tercero de primaria para conocer así las causas y consecuencias reales del fracaso escolar en niños escogidos para el estudio.
4. Determinar el mayor o menor peso que tienen unos factores u otros a la hora de producirse el fracaso escolar, a partir del análisis de un marco teórico y los datos obtenidos del estudio de un caso.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. RELEVANCIA DEL TEMA

El fracaso escolar es una cuestión de primer orden, pues es motivo de preocupación para el conjunto de la sociedad de un país y más aún en el nuestro, donde las tasas de fracaso son tan superiores a las de otros estados.

Ramo (2000), estudioso de este tema, afirma la importancia de dedicar un tiempo a hablar acerca del fracaso escolar e incide en el mayor protagonismo que tiene dicho término frente al de «éxito», debido a que «prevenir y solucionar el primero es aumentar la tasa del segundo» (p. 16). Por ello es un tema recurrente en educación y que preocupa notablemente a los docentes.

Desgraciadamente no abundan estudios sobre el tema, más allá de los informes estadísticos proporcionados por distintas entidades o las críticas en la prensa, y mucho menos desde la perspectiva de la educación primaria, raíz en numerosas ocasiones de un problema que no es causa de una única variante, sino de muchas interrelacionadas y en las que con muy poca frecuencia podemos interferir. De ahí la importancia de este trabajo, de conocer mejor la realidad del fracaso a edades tempranas con el fin de prevenir consecuencias perniciosas.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) manifiesta en su preámbulo que:

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

Así pues consideramos que el presente trabajo no solo será un buen documento informativo, sino también de reflexión para los implicados en la realidad educativa que en definitiva no es otra que toda la sociedad. Además, el fracaso escolar es un tema del que todos los maestros deberíamos saber más para mejorar así nuestra práctica docente.

3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

El presente proyecto abarca las ocho competencias básicas del currículo de educación primaria, pues el fracaso escolar puede aparecer por la carencia de cualquiera de ellas.

Por otro lado, con el desarrollo de esta investigación contribuiríamos a la adquisición de algunas de las competencias que aparecen recogidas en la Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre). Estas serían:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio de Educación, concretamente: aspectos principales de terminología educativa; características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en la etapa de educación primaria; principios y procedimientos empleados en la práctica educativa y rasgos estructurales de los sistemas educativos.
- Aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo o vocación de una forma profesional al ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos, así como ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.
- Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales, en nuestro caso de índole social. Entre estas capacidades se incluyen la habilidad de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa, junto con la capacidad de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias e incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, demostrando para ello habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
- Empezar estudios posteriores con un alto grado de autonomía, habiendo demostrado la capacidad para iniciarse en actividades de investigación y un espíritu de iniciativa.
- Desarrollar un compromiso ético potenciando la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

4.1.1. ¿Qué entendemos por éxito y fracaso escolar?

No podemos decir una fecha exacta del surgimiento del concepto y la preocupación del mismo, pero sí podemos decir que «en España, antes de los 70, no tenía tanto sentido hablar de fracaso escolar debido a que el Estado franquista no se sentía obligado a garantizar una escolarización mínima a toda la población» (Martínez, 2009, p. 1).

Sin embargo, como bien dice este autor, la Ley General de Educación de 1970 cambió el futuro de muchos ciudadanos al establecer una enseñanza mínima para todos los españoles, la Educación General Básica (EGB). Por aquel entonces, ya podemos decir que fracasaba escolarmente el que no completaba este nivel educativo y quizá sea este uno de los motivos de que se haya mantenido esta concepción de fracaso adaptada a cada tiempo.

Ya comentábamos al comienzo de este trabajo que el fracaso escolar es un tema de actualidad y recurrente, pues son muchos los años que hemos podido escuchar a través de diversos medios su existencia en nuestro país y la necesidad de combatirlo. Y es que si realizásemos una búsqueda no demasiado exhaustiva del tema enseguida podríamos encontrar decenas de libros, artículos educativos, noticias y, por qué no, opiniones distribuidas a través de distintas redes sociales comentando abiertamente sobre dicha cuestión.

Pero el resultado que más se repetiría sería sin duda el que hace referencia al fracaso escolar al concluir la etapa de educación secundaria, a la exposición de cifras sumamente pesimistas y a la interpretación de cifras desprendidas de informes tan conocidos como PISA, de la OCDE.

Esto ocurre porque en la mayoría de los casos se hace alusión al concepto referido al resultado final de la educación obligatoria en un país, centrándose más en el producto que en el proceso. Así vemos como autores como Fernández, Muñoz de Bustillo, Braña y Antón (2010) nos ofrecen en una de sus investigaciones una definición de fracaso más estadística que la que queremos reflejar en nuestro trabajo, refiriéndose a la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Obligatoria. Esta definición de fracaso que nos ofrecen está inspirada en la establecida por el Consejo extraordinario de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, celebrado en Lisboa en marzo de

2000, y que se expresaría de la siguiente forma en una fórmula matemática según los mismos autores:

$$\text{Tasa de fracaso} = 100 \cdot \frac{\text{Personas de 18 – 24 años sin escolaridad básica que no cursan estudios}^*}{\text{Personas de 18 – 24 años}}$$

*por estudios entendemos tanto los reglados como los no reglados

No obstante, como Fernández et al. (2010) afirman:

Existen otras definiciones alternativas del fracaso y el abandono escolar, como las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, basadas en los resultados de las pruebas de rendimiento de los estudiantes (OECD, 1998). De acuerdo con el concepto de esta organización internacional, el término fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la media de su grupo etario.

Esta definición es más abierta que la anterior, aunque también podríamos atender a Yáñez (2010), quien desde una perspectiva más general nos habla de «la imposibilidad de un chico/a, por alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico» (p. 1).

Como podemos observar el concepto de fracaso escolar es muy relativo e inherente a la concepción que tengamos de «éxito» y es Ramo (2000) uno de los autores que nos orienta en esta confusión de definiciones. Según él, hablar de éxito y fracaso es siempre relativo, y más aún en el ámbito educativo pues, ¿cuándo terminamos de educarnos? «Posiblemente no acabemos nunca», y es en este sentido en el que es difícil delimitar la frontera entre una formación académica exitosa de una que no lo haya sido tanto (p. 14). Pero si además tenemos en cuenta que el fin último de la educación marcado por nuestra Constitución es «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» es entonces cuando podemos percatarnos de la enorme complejidad de los términos.

Es por ello que en este trabajo tendremos en cuenta la relatividad del concepto y todas sus alusiones con el fin de ofrecer una visión más global del problema.

4.1.2. Repetición y abandono

La repetición «alude a la acción de volver a recorrer un tramo de la escolaridad ya transitado. Para el alumno implica recurrir un año de estudio, frecuentemente con similar propuesta de enseñanza a la del período anterior». En cambio «abandonar la escuela suele ser una decisión que corona una historia previa de alejamiento paulatino» (Perassi, 2009, p. 69).

Ambos conceptos están relacionados entre sí y unidos a la idea más extendida de fracaso, pues para muchos es la mejor prueba de la existencia de un fracaso en la escuela. Si un alumno necesita repetir es que no ha alcanzado los conocimientos del curso y no ha de pasar al siguiente con el fin de evitar un retraso en su aprendizaje.

Por otro lado, el abandono escolar es uno de los factores más extendidos para medir el nivel de fracaso de un país. Podemos pensar que si un alumno no quiere continuar sus estudios es porque ha tenido una mala experiencia en el sistema y una vez acabada la etapa obligatoria, con título o sin él, decida abandonar la escolaridad. No obstante, la decisión de no permanecer en el sistema cursando formaciones superiores no es equivalente de fracaso, pues se trata simplemente de una decisión personal.

Sin embargo, las instituciones educativas y las administraciones incluyen este término en sus estadísticas del fracaso de nuestros alumnos, considerando en ocasiones un fracaso por tanto del propio sistema el mero hecho de no optar a titulaciones superiores junto con los datos de aquellos alumnos que no han continuado estudiando porque no han podido, es decir, aquellos que finalizaron la etapa obligatoria sin el título de Graduado en ESO.

En su investigación y en relación a esto último, Fernández et al. (2010) recogen la siguiente definición matemática, utilizada para dicho cálculo de la proporción de abandono:

$$\text{Tasa de abandono} = 100 \cdot \frac{\text{Personas de 18 – 24 con secundaria básica o inferior que no cursan estudios}^*}{\text{Personas de 18 – 24 años}}$$

*por estudios entendemos tanto los reglados como los no reglados

Pero por motivos que ya mencionábamos y que aclaran además Fernández et al. (2010) esta fórmula incorpora «una cierta cantidad de error», razón por la que demandan la posibilidad de un cálculo alternativo de las tasas de abandono y fracaso y escolar más preciso.

En cuanto a términos legislativos, en España la LOE (2006) dicta en su artículo 20 que el alumno que no haya alcanzado las competencias básicas en el correspondiente ciclo no podrá acceder al siguiente, a no ser que se prevea una buena adaptación por parte del alumno y que la promoción sea la opción más conveniente y aprovechable para él. De esta forma solo podría repetir una vez en toda la etapa de primaria al finalizar un ciclo, es decir, en 2º, 4º o 6º.

Este precepto satisface a la mayor parte de los docentes, pues la repetición debería ser una medida aplicable al detectarse el problema; pero de esta forma, si se observara que un alumno estuviera sufriendo un retraso madurativo al finalizar 1º, 3º o 5º y se previera que la repetición podría solventar sus dificultades, el maestro no tendría otra opción que hacerle pasar al curso siguiente, donde muy seguramente no solo no recuperaría los contenidos exigibles anteriormente sino que tampoco podría alcanzar los siguientes dada la carencia de una base previa.

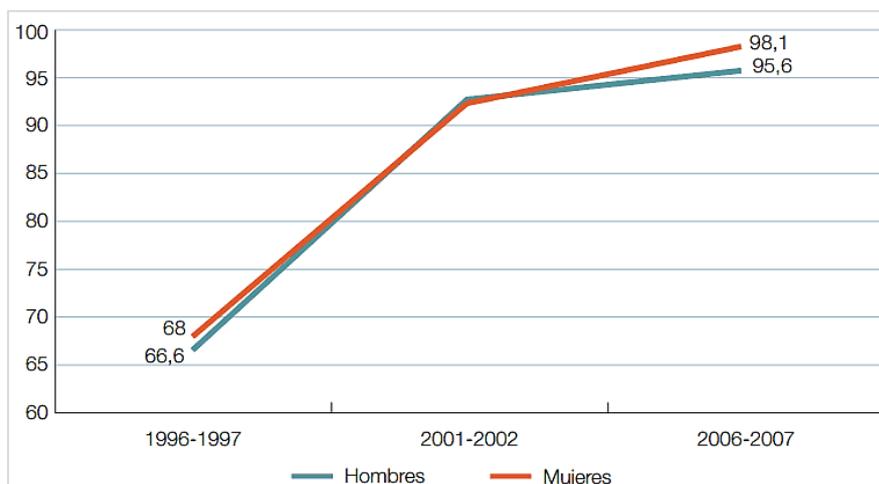
Aparte la LOE (2006) hace alusión al abandono escolar temprano mostrándose partícipe en el objetivo de reducir dichas tasas con el fin de conseguir que «todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades».

4.2. LA SITUACIÓN DE ESPAÑA EN CIFRAS

Nuestro país, si bien es con frecuencia atacado desde distintos frentes y día a día salen nuevos datos que dejan en una posición desfavorable a nuestro sistema educativo, lo cierto es que también existen datos del progreso que ha experimentado el mismo a lo largo de las últimas décadas.

En primer lugar, con la Ley General de Educación de 1970, ya en el curso 1975-1976 «habíamos conseguido la escolarización plena de la población entre los 6 y los 12 años» (Ramo, 2000), aunque la tasa de escolarización de los niños de 3 años era de un 15%. En la actualidad, como muestra el gráfico 1 y según los datos más recientes de los que disponemos, se está alcanzando una escolarización a estas edades tremendamente próxima al 100%.

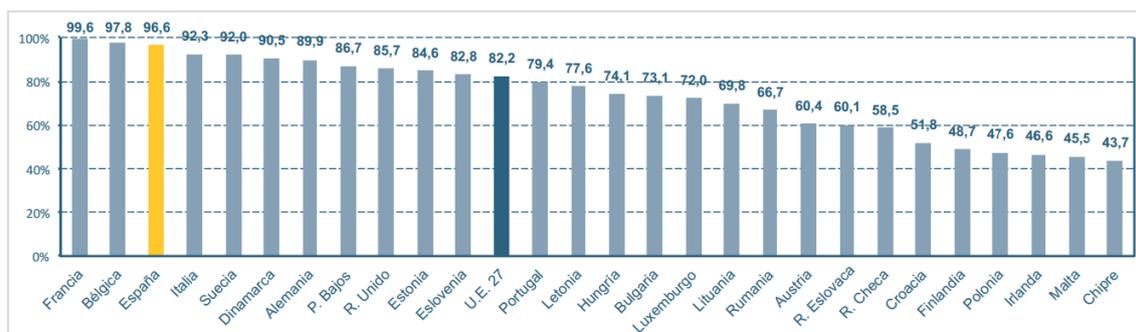
Gráfico 1. Tasas netas de escolarización por sexo a los 3 años.



Fuente: Fernández, Mena y Riviere, 2010, p. 32

De hecho, si nos comparamos con otros países de la UE, podemos observar que nos situamos muy por encima de la media europea, en un 96'6% de escolarización a la edad de tres años durante el curso 2010-2011.

Gráfico 2. Tasa neta de escolarización a los 3 años. Países de la Unión Europea. Curso 2010-2011.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 17.

Esto ha supuesto un gran avance dada la importancia de la educación infantil en la formación inicial del alumno que, a pesar de su carácter no obligatorio, en palabras de González (2004), «estimula las habilidades cognitivas de los niños y favorece el rendimiento escolar posterior» (p. 365).

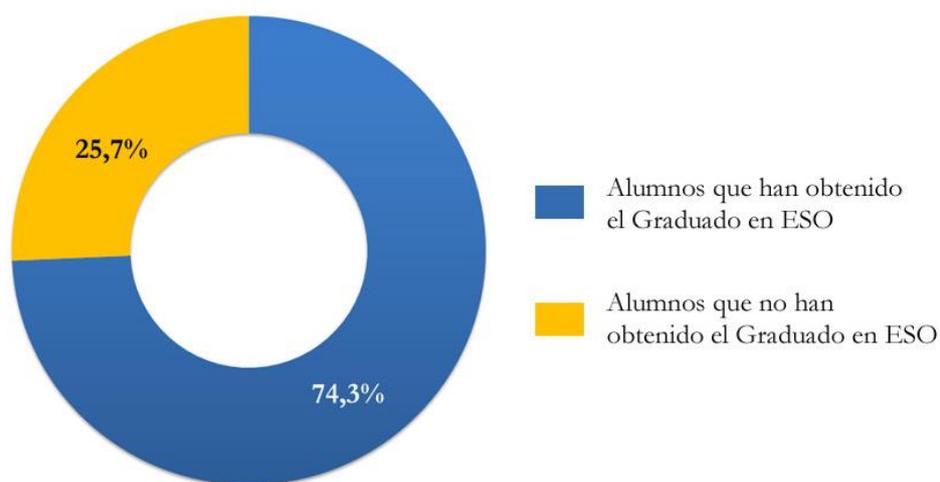
Pero ese no ha sido el único avance que hemos conseguido en estos años, sino que:

En el tratamiento de la diversidad hemos avanzado mucho: la normalización y la integración escolar son pilares para atender al alumnado con disfunciones físicas o psíquicas, está regulada la educación compensatoria, hay programas de atención al medio rural, atención a minorías culturales y población itinerante, etc. Hemos mejorado en la autonomía curricular y organizativa de los centros (...). La participación, uno de los principios que rigen nuestro sistema, ha crecido mucho, aunque sigue flojeando en el sector de los padres, etc. (Ramo, 2000, p. 23 - 24).

No obstante, como ya hemos comentado anteriormente, no todo son halagos para sistema educativo español, pues existen numerosas cifras en nuestra contra que dejan entrever carencias aún por solucionar.

En primer lugar, si nos atenemos a la definición de fracaso escolar más extendida, aquella que entiende el fracaso como la no finalización de la educación obligatoria, tendríamos que preguntarnos por el porcentaje de alumnos españoles que no obtiene el título de graduado escolar. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), «en el curso 2010-2011 la tasa bruta de población que finalizó la ESO con el título de Graduado en ESO fue del 74'3%, con apreciables diferencias entre hombres (69'3%) y mujeres (79'3%)». Lo que en otras palabras significa que el 25'7% de los alumnos no logró durante ese curso el graduado.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnos que obtuvieron el título de Graduado en ESO en el año 2011.

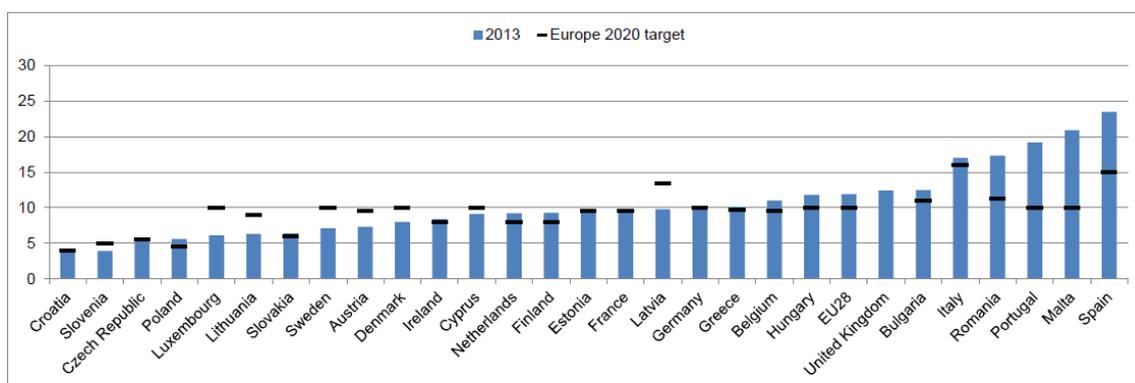


Fuente: elaboración propia, basado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b

Por otro lado, en el punto anterior comentábamos la relación existente entre fracaso y abandono escolar para los organismos oficiales, al ser este último un indicador frecuentemente utilizado por las instituciones para medir cuantitativamente el primero.

Recientes estudios, realizados este mismo año por Eurostat, muestran cómo España se sitúa a la cabeza de Europa en abandono escolar temprano, es decir, de alumnos de 18-24 años que no han continuado sus estudios. La cifra exacta, representada en el gráfico 4, es del 23'5% el doble de la media comunitaria, situada en el 11'9%.

Gráfico 4. Abandono escolar temprano registrado en el año 2013 en países de la Unión Europea.



No national target for the United Kingdom.

Fuente: Eurostat, 2014, p. 2.

Otro de los indicadores a los que se suele recurrir con una enorme frecuencia son las pruebas de nivel internacionales realizadas en diversos centros para obtener una escala comparativa entre los distintos países participantes. Están las pruebas TIMSS y PIRLS, pero también el seguramente más conocido informe PISA, del que haremos un breve repaso.

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. (...) La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. (OCDE, s.f., p. 3).

Dado que el informe PISA se realiza cada intervalo de tres años, el último estudio del que disponemos es el del año 2012. El nombrado informe deja a la educación española en una posición poco favorable en comparación con el resto de países participantes (anexo 8), puesto que España se sitúa por debajo del promedio de la Unión Europea y más aún de la OCDE, ocupando los puestos 25, 23 y 21 para cada una de las competencias analizadas, en los escalones inferiores de la lista.

Sin embargo, si nos paramos a observar los resultados en cada una de las comunidades autónomas (anexo 8), vemos cómo la situación no es la misma en el país. Según estos datos, las tres comunidades que encabezan las listas son Navarra, Madrid y Castilla y León, superando incluso los promedios de Europa y la OCDE. Esto deja en una mejor posición a nuestra comunidad autónoma, sin embargo, no podemos negar ante la aparición de estas cifras que nuestro país, como conjunto de las diecisiete comunidades autónomas (aunque participaran solamente catorce), debe mejorar algunos aspectos en educación y solventar ese abismo que hay entre unas comunidades y otras.

Por último, para terminar de perfilar la situación actual de nuestro país, podríamos hablar de la inversión en educación, que más tarde nos puede aportar cierta claridad en los puntos siguientes.

Los datos obtenidos son de una antigüedad de tres años, presentados recientemente por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. La tabla 1 revela en términos absolutos el aumento que se ha producido desde el año 2001 con 29'2 miles de millones de euros hasta el año 2009 con 53'1 miles de millones de euros. Sin embargo, en el 2010 y 2011 observamos también un descenso en 52'7 y 50'8 miles de millones de euros respectivamente; con lo que se puede ver que la inversión en educación ha aumentado en términos absolutos en la última década.

Tabla 1. Evolución del gasto en educación en millones de euros.

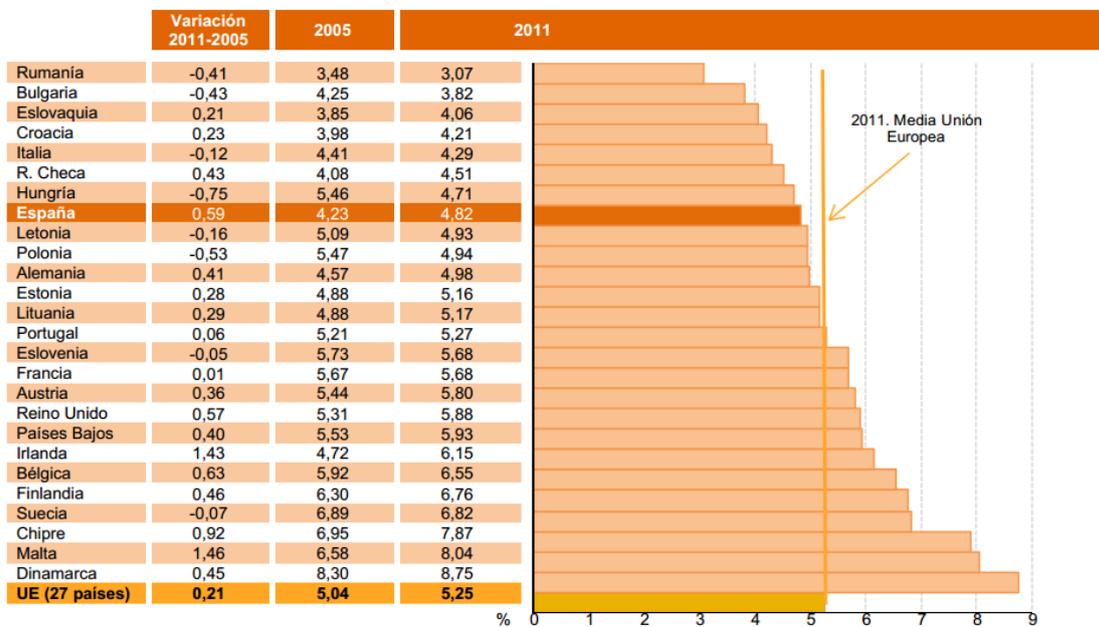
| | En miles de millones de euros | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Gasto público | 29,2 | 31,6 | 34,3 | 37,3 | 39,1 | 42,5 | 46,4 | 50,9 | 53,1 | 52,7 | 50,8 |
| Gasto de las familias | 6,5 | 6,9 | 7,1 | 7,4 | 7,9 | 8,2 | 8,5 | 8,5 | 8,8 | 9,0 | 9,2 |

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014, p. 47.

Pero estas cifras pueden no resultar del todo claras. Necesitamos compararlas con otro parámetro. Una forma muy común de referirse a la inversión de un país en educación es realizando una comparación con el Producto Interior Bruto (PIB).

En el año 2011, el gasto público en educación como porcentaje del PIB en relación con los países de la Unión Europea fue inferior a la media suponiendo un 4,82% del PIB en España, en otras palabras, 0,43 puntos por debajo de la media de la UE (5,25%) y mucho más aún de países como Malta y Dinamarca que encabezan la lista con tasas en torno al 8% del PIB, siendo de los países europeos que más dinero destinan a su educación.

Figura 1. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en los países de la Unión Europea. Años 2005 y 2011.



Nota: De Grecia y Luxemburgo no hay datos disponibles.

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014, p. 47.

Esto queda reflejado en la figura 1 y, si bien puede no ser un factor determinante de la situación del país en cuanto a fracaso escolar, sí sentimos la necesidad de constatar que podríamos destinar más fondos a educación y que nuestros influirán en mayor o menor medida al correcto desarrollo del sistema educativo español.

4.3. FACTORES A LOS QUE SE IMPUTA EL FRACASO

4.3.1. Diferentes escalas de culpabilidad

El fracaso escolar es un fenómeno de naturaleza multicausal con grandes repercusiones para quienes lo padecen y quienes les rodean. Por ello y para dar una solución es necesario conocer cuáles son las causas o factores que lo producen.

Hoy día son muchos los estudios que se han realizado desde distintas perspectivas con el fin de analizar los condicionantes del éxito y el fracaso; algunos desde una óptica sociológica, otros desde un punto de vista psicológico...

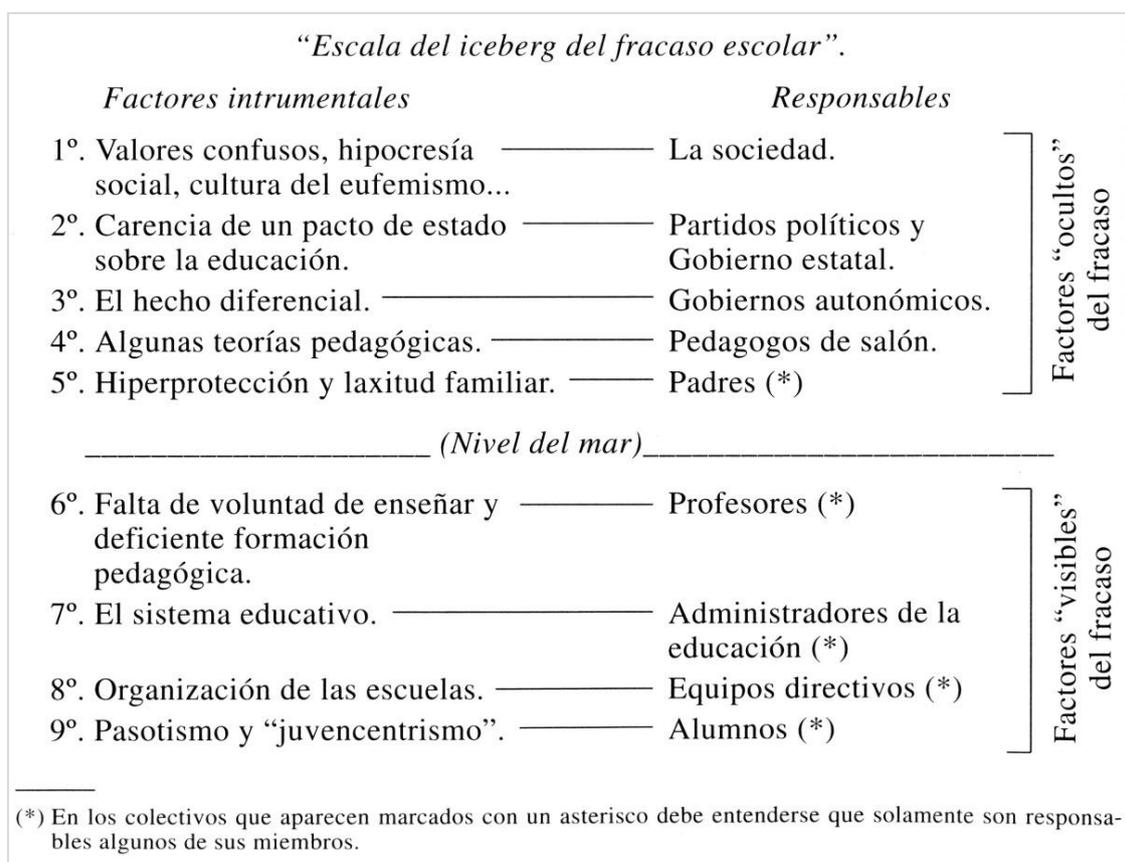
Ramo (2000) realizó una interesante escala otorgando diferentes grados de responsabilidad a quienes introducía en ella. En primer lugar situaba a la sociedad, la cual definía como «primera culpable y última víctima» (p. 54), primera culpable pues ella misma es la creadora del sistema, con sus virtudes y sus defectos; y última víctima puesto que, en palabras del autor, «todas las creaciones sociales terminan revertiendo, para bien o para mal, en la propia sociedad que las ha creado».

El segundo y tercer puesto está reservado para los gobiernos al ser responsabilidad suya, tal y como está planteado el papel de la política en la actualidad, la promulgación de unas leyes realistas y eficaces.

Sitúa en tercer lugar a los «pedagogos de salón» y sus teorías, en opinión de Ramo, calco de doctrinas foráneas que no siempre se ajustan a las necesidades de nuestro país, ya que «si la doctrina no es correcta o, aun siéndolo, no es la apropiada para un determinado tiempo y sociedad, los resultados del sistema educativo que sustenta serán nefastos para esa misma comunidad».

Le sigue la familia, «los padres», primeros educadores de nuestros alumnos, y tras ellos, Ramo (2000) ordena de menor a mayor «visibilidad» a aquellos factores que «sobrenadan las aguas, los que más se ven», que son: «los profesores, el sistema educativo, las escuelas y los alumnos» (p. 36).

Figura 2. Escala del iceberg del fracaso escolar



Fuente: Ramo, 2000, p. 36.

Esta escala nos proporciona otra visión del fenómeno del fracaso con un acertado símil del trágico suceso que aconteció una noche de abril de 1912.

El iceberg es el causante del suceso, pero podemos como sabemos, un iceberg no es una pieza uniforme, sino que unas zonas son más amplias y consistentes que otras. La masa de hielo sumergida en el agua es lo que Ramo compara con los factores ocultos del fracaso. A veces ocurre que lo que menos se ve es a lo que menos protagonismo concedemos y a la inversa. Y cierto es, que con frecuencia escuchamos como los propios alumnos y los maestros son los primeros responsables del fracaso en nuestro país, pero son muchos menos los que piden responsabilidades a las fuerzas políticas.

A pesar de las afirmaciones de Ramo, todavía diversos autores cargan la mayor parte de culpabilidad del fracaso de forma casi exclusiva a los alumnos y sus educadores. Es el ejemplo de autores como Reyes (2014) que achacan el fracaso del sistema educativo

español al escaso esfuerzo de los alumnos o a «los supuestos expertos pedagógicos» que pregonan que «los contenidos no son importantes».

Pero no debemos quedarnos en la superficie del problema. Necesitamos mirar más allá, porque el hecho es que, como bien afirman Pérez y Butti (2005), el fracaso escolar «es un proceso multicausal en cuya configuración se encuentra implicada la institución escolar como un todo, que incluye la consideración de sus vínculos con el contexto socio-cultural» (pp. 11 - 12).

Es decir, que intervienen otros actores ajenos al alumno, que escapan de su control, y que interfieren en su aprendizaje. Pero para darnos cuenta de esto tenemos que cambiar el chip, y empezar por entender que cuando un alumno fracasa no solo fracasa él, sino que lo hace de forma conjunta con el sistema educativo que le ha llevado a dicha situación. ¿Y quién diseña en la actualidad cada uno de los entresijos de nuestro sistema? Las fuerzas políticas que han sido elegidas por un sector mayoritario de la sociedad.

Esto es lo que pretendía hacernos comprender Ramo y que cambia totalmente la perspectiva con la que miramos a nuestros alumnos, víctimas de un sistema que de ajustarse mejor a la realidad de las aulas españolas, no cosecharía tantos casos de lo que él mismo ha denominado «fracaso educativo».

No obstante, existen otras formas de referirse a las causas del fracaso escolar, como las que nos proponen Yáñez (2010) o Camacho (2011). Ambas recogen algunas de las ideas de Ramo, con la excepción del grado de especificidad y la división en causas internas y causas externas al alumno «fracasado». De esta forma, separaríamos los factores determinantes del fracaso ajenos al alumno, pero que interaccionan con él, y las internas, características personales de la víctima del fracaso que le impiden cosechar el éxito académico.

Esta opción es la que nos ha parecido más completa y perceptible, por lo que, hemos considerado oportuno realizar un resumen con los puntos comunes de ambas autoras, sin olvidar, claro está, las consideraciones de Ramo y su «escala del iceberg».

Tabla 2. Causas del fracaso escolar.

| CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR | |
|----------------------------|-------------------------------|
| EXTERNAS | Política |
| | Cultura |
| | Familia |
| | Escuela |
| INTERNAS | Dificultades de aprendizaje |
| | Motivación baja |
| | Autoconcepto escolar negativo |

Fuente: elaboración propia, basada en Camacho (2011), Ramo (2000) y Yáñez (2010).

4.3.2. La política y el fracaso de las reformas educativas

La política está tan inmersa en la educación que incluso podríamos hablar, en palabras de Ramo (2010), de la «politización de la educación». Y es que todos conocemos el sistema bipartidista español, dominado por dos gobiernos de ideologías diferentes que utilizan la educación como concurso de promesas en vista a las futuras elecciones y que, al llegar uno de ellos al poder, decide implantar su ideología educativa derrocando la anterior.

La situación se repite con cada nuevo cambio de gobierno y son todos los españoles los que sufren las consecuencias de este ir y venir de reformas, aunque sean los votantes del partido vencido los que más las sientan.

Esta realidad no hace sino más que generar inestabilidad en el desarrollo del país, pues en el transcurso de cuatro años no hay tiempo suficiente como para consolidar las medidas tomadas por cada gobierno y ver el alcance de sus efectos.

He aquí sin duda una de las razones del por qué parecen fallar cada una de las reformas frente al imparable fracaso educativo. No obstante, Marchesi (2004) nos arroja un poco de luz al respecto, comentando la labor del gobierno y el por qué muchas actuaciones resultan ineficaces o incluso perjudiciales. Según este autor: «no es suficiente establecer objetivos importantes ni aprobar leyes bien diseñadas e intencionadas. Hace falta, primero, conocer la escuela a fondo y saber cuáles son los resortes que permiten el cambio» (p. 225).

Es por ello que, para que esta entidad contribuya realmente a la disolución del fracaso en las escuelas debe, en primer lugar y como afirma Ramo (2000), llevar a cabo un pacto o acuerdo suprapartidista para que aquellas instituciones públicas que afectan a toda la ciudadanía, no se vean afectadas aunque se produzca un cambio político.

Y en segundo término, los políticos encargados de nuestro sistema educativo deberían, primero, sentir una mayor preocupación por los asuntos educativos, más allá de las promesas electorales y, además, ser conocedores de la realidad que van a procurar mejorar.

4.3.3. Cambios sociales: multiculturalidad en las aulas

En los últimos años nuestro país ha experimentado una oleada de nuevas culturas. Familias procedentes de países como Rumanía, Marruecos, Ecuador o Colombia, llegan a las ciudades españolas con la esperanza de rehacer en ellas sus anteriores vidas. Sin embargo, lo que se encuentran en ocasiones es con una serie de instituciones que aún no parece estar del todo preparada para esta reciente novedad social.

En este punto vamos a hacer incidencia en los efectos que tienen lugar como motivo de esa multiculturalidad, que no interculturalidad, dentro de las escuelas, puesto que la coincidencia de distintas culturas dentro de un mismo perímetro no conlleva, necesariamente, la convivencia, relación y respeto entre cada una de ellas.

Gómez, Royo y Serrano sostienen que:

En contextos sociales, la pertenencia a minorías étnicas y culturales puede provocar dificultades derivadas de la marginación que tradicionalmente se ha dado en la escuela de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevarle a infravalorar su propio grupo cultural o a rechazar la escuela (p. 196).

Es por eso que los mismos autores defienden la puesta en marcha de medidas de carácter compensador para evitar «que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas» (p. 183).

Sin embargo, en ocasiones las medidas compensatorias y los planes de acogida no bastan, bien por insuficiencia, por no adaptarse correctamente a las necesidades del alumno o porque no actúen en el origen del problema.

No obstante, parece que la mayor problemática de estos alumnos es precisamente la discriminación sufrida por sus compañeros, pues «estas condiciones emocionales afectan a los progresos académicos o al aprendizaje tanto como la adaptación social» (Rodríguez, 2008, p. 6).

Además en otros casos hay que incluir la dificultad añadida por desconocimiento del idioma. Fernández, Mena y Riviere (2010) afirman como el «no hablar con fluidez la lengua nativa puede tener efectos nefastos sobre la escolarización», además del propio proceso migratorio y la reubicación cultural que también «pasan factura» (p. 85).

4.3.4. El papel educativo de la familia

Afirmar que la familia tiene un papel de primer nivel en la formación de los hijos parece una obviedad, sin embargo, observando la sociedad y en concreto, observándola desde los ojos docentes, sentimos cómo no todos los ascendientes comprenden realmente su propia trascendencia.

Coletto (2009) expresa cómo «la familia no sólo es un agente sino el primer y más importante agente de socialización» sino que es en este ámbito donde se inicia y continúa un proceso que es complementado, y en ocasiones, compensado por la escuela (p. 2). Esta afirmación tiene mucho sentido, pues es dentro de la familia donde los hijos tienen las primeras interrelaciones con el mundo que les rodea y es en este círculo donde tendrán lugar, por ende, las primeras palabras, habilidades físicas, aprendizaje de conductas, el desarrollo afectivo e intelectual...

Así pues, las actuaciones que desempeñen los padres o tutores con sus hijos durante la infancia serán, de las más influyentes y con mayor peso de su formación integral. Tanto es así, que existen varios estudios acerca de los estilos educativos parentales y sus posibles consecuencias en el desarrollo de sus hijos. Martín y Navarro (2009) elaboraron una tabla a modo de esquema de dichos estilos (tabla 3).

Estos estilos educativos parentales son el resultado de la relación entre el nivel de control y afecto por parte de los padres y, si bien el primero de todos, el estilo democrático, resulta más apropiado para cualquier situación dadas las consecuencias enumeradas por Martín y Navarro que se pueden observar en la tabla 3, los tres restantes son por el contrario los que más desajustes pueden generar en el niño. Los extremos nunca han sido buenos y estos estilos dan fe de ello.

Tabla 3. Características principales de los estilos educativos parentales y su posible influencia sobre el desarrollo de los hijos.

| Estilo educativo | Características parentales | Posibles consecuencias en el desarrollo del hijo |
|------------------|--|---|
| Democrático | <ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad paterna a la respuesta. — Control fuerte, firmeza consistente y razonamiento. — Reciprocidad: comunicación abierta y bidireccional frecuente. | <ul style="list-style-type: none"> — Autoconcepto realista. — Autoestima y autoconfianza. — Combinación equilibrada de heteronomía-autonomía. — Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales. — Competencia social. — Menos conflictos padres-hijos. — Elevada motivación de logro. |
| Autoritario | <ul style="list-style-type: none"> — No disponibilidad paterna a la respuesta. — Control fuerte, rigidez, poco diálogo, no reciprocidad. — Rigidez de normas. — Acentuación de la autoridad paterna. — Poca alabanza a los hijos. — Uso del castigo sin razonamiento. — Imposición de órdenes sin explicación. — Padres definen las necesidades de los hijos, comunicación unidireccional y cerrada. | <ul style="list-style-type: none"> — Inhibición de la confrontación. — Baja autoestima, autonomía, autoconfianza, creatividad y competencia social. — Ansiedad. — Docilidad y disciplina. — Ausencia de conflictos. |
| Permisivo | <ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad paterna a la respuesta. — Poca exigencia paterna, control laxo. — No se acentúa la autoridad paterna. — Normas poco estrictas. — Falta de horarios. — Tolerancia ante la expresión de impulsos como ira y agresividad. — Poca uso del castigo. | <ul style="list-style-type: none"> — Elevada autoestima, autoconfianza y conductas pro-sociales. — Falta de autodominio, autocontrol y de logros escolares. — Riesgo de problemas conductuales. |
| Negligente | <ul style="list-style-type: none"> — No disponibilidad paterna a la respuesta. — Poca exigencia paterna, control laxo. — No implicación afectiva en relación con hijos. — Padres absorbidos por otros compromisos. — Reducción de la responsabilidad paterna. — Despreocupación total ante los hijos. | <ul style="list-style-type: none"> — Autoconcepto negativo, carencias de auto-confianza y autorresponsabilidad. — Bajos logros escolares. — Escaso autodominio y bajo esfuerzo personal. — Problemas de conducta. |

Fuente: Martín y Navarro, 2009, p. 125.

De esta forma observamos cómo un estilo autoritario de los padres pecará por una extrema muestra de autoridad y una baja dosis de cariño, sembrando disciplina pero también una baja autoestima.

El permisivo tendrá un bajo control de las acciones del niño y una alta muestra de cariño lo que, en ciertos casos, puede ser generar un comportamiento no deseado en sus hijos al sentirse constantemente respaldados por los padres. Son este tipo de alumnos los que en ocasiones producen disputas entre la familia y el maestro cuando llega el momento de la tutoría con apreciaciones no del todo positivas del niño.

Y en última instancia, Martín y Bravo sitúan el estilo negligente, el estilo característico de aquellos progenitores que dedican un tiempo insuficiente a las necesidades de sus hijos. No les proporcionan el cariño que necesitan, pero tampoco están ahí para corregir sus

equivocaciones. Es por tanto, tal y como recoge la tabla, el modelo más relacionado con el fracaso escolar, como consecuencia de una mala actuación de los padres.

No obstante, como indican los autores, hay que tener presente que «con mucha frecuencia los padres no presentan un estilo educativo “puro”, sino que varían sus estilos educativos a lo largo del tiempo, combinando los distintos tipos de interacciones que tienen con sus hijos» (p. 126).

Por otro lado, existen otros muchos factores que surgen dentro del núcleo de la familia y que generan consecuencias negativas en los niños: la ruptura del hogar por parte de uno de los progenitores, el fallecimiento de un miembro de querido, desestabilidad económica, unas instalaciones en mal estado que no permitan un nivel de bienestar, una mala adaptación a la cultura de destino, el nivel de estudio de los padres y las aspiraciones que tienen de sus hijos...

Nuestras aulas serán tremendamente heterogéneas y tendremos a nuestro cargo niños procedentes de contextos desiguales que responderán de forma distinta a los estímulos recibidos en la escuela. Es por eso que no debemos olvidar todos estos factores a la hora de analizar la realidad del niño, con el fin de diagnosticar adecuadamente problemas no solo de rendimiento escolar, sino todos aquellos que puedan estar interfiriendo en el correcto desarrollo integral del niño.

4.3.5. La escuela, aparente origen del problema

Nuestros alumnos de primaria pasan como mínimo cinco horas diarias en la escuela, más las horas dedicadas al estudio y a la realización de las tareas de clase en sus casas y, en algunos casos a estas edades, clases particulares para aquellos niños más aventajados cuyos padres no quieren que baje su rendimiento. Aun así, no es difícil escuchar la rotunda afirmación de que estos niños y jóvenes «cada vez saben menos».

¿Qué está pasando, entonces? Parece lógico pensar que algo tenemos que estar haciendo mal los docentes. Sin embargo, ¿hasta qué punto podemos estar fallando para justificar las críticas hacia nuestra profesión?

Es de una evidencia innegable que, al igual que otros factores que se interrelacionan con el alumno, la escuela y en concreto los profesores debemos de tener parte de responsabilidad; por ello nuestra profesión aparece en las escalas anteriores, mas no podemos olvidar que ocupaba uno de los puestos más bajos en la «escala del iceberg» según Ramo (2000).

Un maestro que no haya recibido la formación adecuada puede causar muchos estragos en los alumnos que quedarán a su cuidado, pero Ramo (2000) señala que hay un aspecto que considera aún más crucial: la vocación y el placer de educar, pues «si el docente no tiene una decidida voluntad de enseñar, la enseñanza o no se produce o es de baja calidad» (p. 115). Por este motivo justifica la necesidad de pedir a los profesionales de la educación que tengan, al menos, el gusto por su trabajo, y precisa además su argumento realzando la importancia de una buena actitud puesto que «la pasión es contagiosa» y «un profesor al que le guste enseñar es capaz de contagiar el deseo de aprender a un alumno que, en principio, quizá no lo tenga» (p. 116).

No obstante, el gusto por la enseñanza no es el único requisito que ha de cumplir cualquier docente para desempeñar su profesión de la mejor manera posible. Para hacernos una idea de la complejidad de la formación docente, Herraiz (1994) realizó un cuadro de las competencias que requiere todo formador de formación profesional, un perfil perfectamente aplicable a todos los docentes y con el que podríamos enumerar las cualidades del maestro competente:

Figura 3. Requisitos para el perfil del formador de formación profesional.

| | |
|---|---|
| <p>1. CONOCIMIENTOS</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Para saber hacer</p> | <p>Contexto cultural Contexto sociolaboral Contexto tecnológico Experiencia en la empresa Técnicos (teoría y práctica) de su profesión Psicopedagógicos Metodología didáctica</p> |
| <p>2. COMPETENCIAS DE PERSONALIDAD</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Para saber ser y estar</p> | <p>Capacidad de adaptación Autogestión Autocontrol y autodisciplina Tenacidad Capacidad de iniciativa y toma de decisiones Responsabilidad</p> |
| <p>3. ACTITUDES</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Para querer hacer</p> | <p>Para actualizarse Curiosidad mental Equidad Entusiasmo: capacidad para entusiasmarse y entusiasmar</p> |
| <p>4. APTITUDES</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Para poder hacer</p> | <p>Flexibilidad mental Visión global Razonamiento lógico Capacidad de organización Creatividad Análisis y solución de problemas</p> |

Fuente: Herraiz, 1994, p. 53.

Como podemos observar, son muchas las cualidades del buen maestro que, siguiendo a Herraiz podemos resumir en «saber hacer», «saber ser y estar», «querer hacer» y «poder hacer». El problema reside en que, siendo realistas, no abundan profesores que reúnan todas y cada una de las características previas.

En la docencia, como en el resto de las profesiones, el género de individuo que más abunda es el profesional que procura hacer su trabajo lo mejor que sabe, pero sin que se le puedan pedir actuaciones excepcionales y abnegadas (Ramo, 2000, p. 111).

Sin embargo, se espera de nosotros que cumplamos todas y cada una de las destrezas anteriores; todo ello en un contexto en el que la profesión de maestro —mucho más que la profesor de secundaria o docente universitario— está sobradamente desprestigiada y en una sociedad donde «la opinión popular da por supuesto que a maestro no se dedica sino quien es incapaz de mayores designios» (Savater, 2008, p. 10).

Los maestros tienen la enorme responsabilidad de educar el corazón y la mente de los ciudadanos del futuro, pero no encuentran el apoyo suficiente de la sociedad a la que sirven. Muchos luchan con ahínco y optimismo frente a las dificultades, pero otros se sienten desbordados y es en ese momento de debilidad donde se hacen más visibles las limitaciones y las repercusiones negativas que una mala labor puede tener en los niños.

Por otro lado, Escudero (2005) plantea que «si el fracaso existe es porque, además de otros factores y condiciones, hay una institución, la escuela, que lo fabrica y lo certifica en contextos de valores y exigencias sociales y culturales» (p. 90). No obstante, y como ya indicábamos con anterioridad, ¿quién sino tiene más responsabilidad en el diseño de nuestro sistema que los gobiernos que los bosquejan?

Y es que si algo caracteriza nuestro sistema educativo es su inestabilidad. Nuestro país ha pasado por seis reformas educativas, sin contar la única ley del Partido Popular, promulgada en el año 2002 conocida como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), pero que no llegó a aplicarse, y la futura LOMCE también del PP. Esta es la realidad a la que ya hacíamos referencia en uno de los apartados anteriores, y a ello además hay que sumarle la diferencia entre las diecisiete comunidades autónomas creando el riesgo de la aparición de diecisiete sistemas educativos distintos.

Por tanto, tal y como decía Ramo (2000) parece que la culpabilidad de la escuela no es tan grande en la creación de fracaso escolar como otros agentes hacen parecer. No sin motivo,

como señala Lurçat (1979), «para comprender lo que sucede en la escuela, hay que observarla al mismo tiempo desde el interior y desde el exterior» (p. 38).

4.3.6. El alumno: la primera víctima del fracaso

Como hemos comentado anteriormente, muchas de las causas del fracaso escolar son externas al alumno, esto es, que escapan de su control: la mala administración del sistema que le destina al fracaso, problemas derivados de una exigua interculturalidad dentro del ambiente vivido, la incorrecta actuación de algunos padres y la deficiente formación de determinados maestros...

No siempre se dan todas las causas antes nombradas, sin embargo sí son el punto de partida de un problema que se va agravando con los años y que va dejando cicatrices en el alumno que las sufre dejándole una única vía de escape: el abandono escolar.

Las consecuencias internas que le genera, y por ello posteriores factores internos del fracaso, son variadas: bajo autoconcepto y autoestima, motivación nula, falta de disciplina y autodominio, problemas de conducta, distanciamiento social...

Las más profundizadas por investigadores educativos suelen ser el autoconcepto, la autoestima y la motivación, quizá porque nos dan una mayor oportunidad de intervenir tempranamente al mostrarse externamente como causa de un problema más encubierto y difícil de resolver.

Navarro y Martín (2010) definen el autoconcepto como un proceso de construcción del «yo» que «está formado por las percepciones, creencias e ideas que tenemos de nosotros mismos» y que se construye a partir de «la interpretación de la propia experiencia y del *feedback* que recibimos de los demás» (p. 156). En cambio la autoestima se definiría, en palabras sencillas, como la «actitud de aprobación o de rechazo hacia uno mismo» (p. 158).

Ello referido al proceso de aprendizaje podemos decir que:

Cuando una persona realiza con éxito una tarea, aumenta su autoestima y se siente más predispuesta a realizar otra del mismo tipo. Pero si el resultado es negativo, su sensación de capacidad disminuye y su predisposición ante nuevas tareas es de falta de interés y de rechazo (Navarro y Martín, 2010, p. 160).

De este modo, el alumno entristecido por su revés emprende con menos optimismo la siguiente tarea, y de esta manera si los resultados son similares o inferiores, es entonces cuando llega la desmotivación, perdiendo así el interés por la tarea y entrando inevitablemente en un círculo vicioso caracterizado por la acumulación de fracasos.

La definición de motivación que nos proponen Navarro y Martín (2010) es la de «interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él» (p. 232). Pero subrayan además, la existencia de dos tipos de motivación (la extrínseca y la intrínseca), las cuales tienen el poder de influir positiva o negativamente en dicho interés.

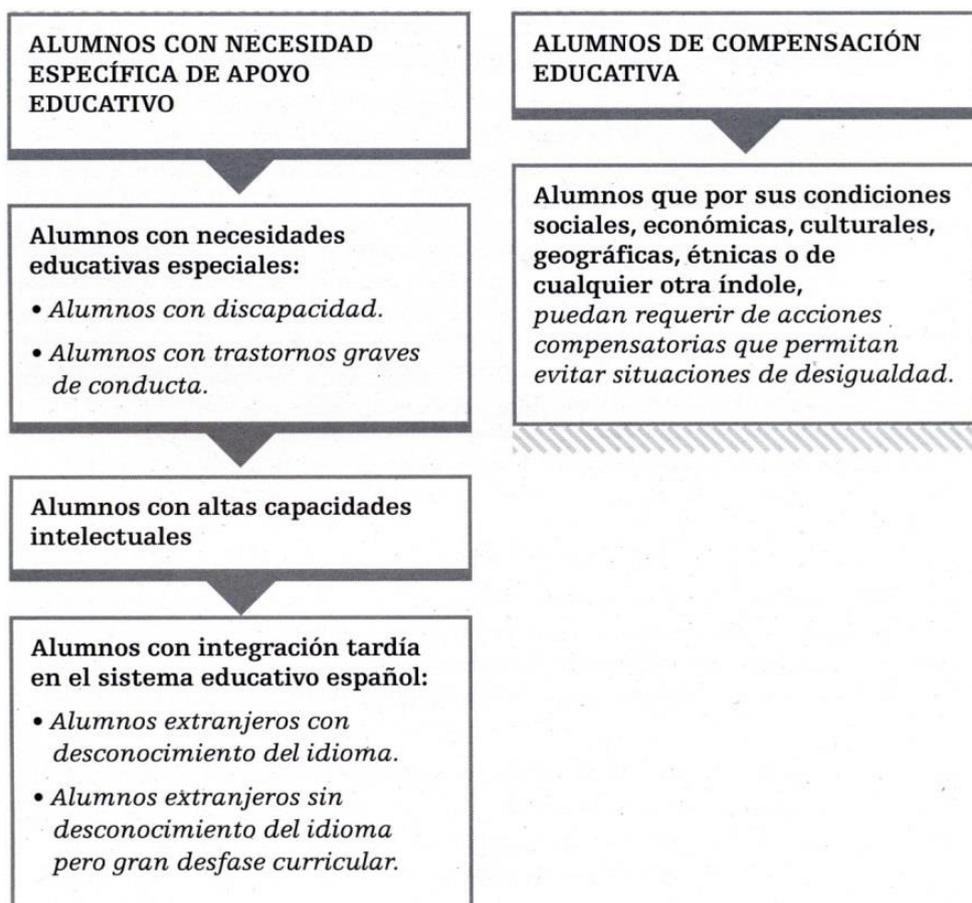
Aclaremos, pues, que la motivación extrínseca sería la que depende de factores externos al individuo. Luego una motivación extrínseca para un alumno podría ser la obtención de una buena nota, de un halago o eludir un castigo. Mientras que la motivación intrínseca procede del alumno, del placer que le genera la realización de la tarea y sus aspiraciones. Como ejemplo podríamos poner el hecho de que uno de nuestros alumnos quisiera realizar una tarea opcional, no por subir la nota, sino porque quiere aprender más sobre el tema.

Esta falta de interés es, como refleja Marchesi (2003), la principal dificultad que muchos profesores encuentran en su trabajo diario:

Poco pueden hacer, afirman, con aquellos alumnos que «pasan» de las actividades extraescolares y se dedican a mirar por la ventana, esperar a que llegue la hora de salir o, peor aún, incordiar de forma permanente a sus compañeros y al profesor (p. 99).

Pero los problemas internos del alumno no queda solo en eso, sino que existen toda una serie de dificultades que hacen que cada alumno sea único a la hora de trabajar con él y que requiera por ello una atención individualizada. En concreto, respecto a esto, se encuentran los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y los alumnos de compensación educativa, definidos en los capítulos I y II del título II de la LOE (2006) y recogidos a modo de esquema por Gómez, Royo y Serrano (2012):

Figura 4. Clasificación de atención a la diversidad en España según la LOE.



Fuente: Gómez, Royo y Serrano, 2012, p. 32.

Perassi (2009) afirma que «la existencia de dificultades de aprendizaje no necesariamente denuncia fracaso escolar» (p. 69). Así pues, ¿por qué exponemos esto? Sencillamente porque uno de los principios por los que ha de regirse la educación según nuestra Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es el principio de equidad, según el cual se ha de garantizar «la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad».

De esta afirmación se desprenden dos ideas interrelacionadas y por las que varios autores apuestan para lograr ese cambio que necesita nuestro sistema educativo y, en última instancia, nuestra sociedad: la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Esto es, combatir las desigualdades pero sin dejar de contribuir a la valorización de la diversidad humana y la aceptación de las diferencias individuales (Rubio, 2009, p. 3).

No profundizaremos más en estos conceptos, pero sí queríamos insistir en la importancia de una buena actuación con cada uno de los nuestros alumnos, administrándoles el tipo de ayuda que cada uno necesite según sus necesidades, para alcanzar el fin último de la educación: el desarrollo integral de la persona, frente al fracaso escolar.

Además, nos vemos obligados a reiterar la gran cantidad de factores que inciden en el éxito y fracaso escolar del alumnado, aquellos que más sufren sus consecuencias y que, en palabras de la LOE (2006) no son los máximos responsables, pues:

(...) la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

5. METODOLOGÍA

5.1. METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación educativa como disciplina nace a finales del siglo XIX, cuando se empiezan a relacionar y aplicar conceptos como conocimiento científico, ciencia y método científico en el ámbito de la educación.

Actualmente, como en cualquier otro ámbito científico, la investigación se ha constituido como una disciplina angular en el campo de las ciencias de la educación, imprescindible para el avance de su cuerpo de conocimientos. (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 5).

Con los anteriores párrafos queremos justificar la necesidad de seguir contribuyendo a la investigación educativa como medida de desarrollo social.

Dicho esto, nos gustaría señalar que el presente trabajo se ha planteado desde una metodología cualitativa, la cual según Moraño (2010) «trata de describir e interpretar los fenómenos sociales y por consiguiente los educativos así como, se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales» (p. 1). Lo situaríamos dentro del paradigma socio-crítico por partir del análisis de una realidad no solo con el fin de comprenderla sino de mejorarla.

Por otro lado, nuestra investigación se trata en concreto de un estudio de caso, definido por Bernal (2006) como el método para «estudiar a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional» (p. 116). En nuestro caso, el objeto de observación y estudio ha sido el maestro y su grupo de alumnos de una clase de tercero de primaria, centrándonos para un posterior análisis, principalmente en los alumnos que sufrían o podían experimentar en el futuro algún tipo de fracaso escolar.

El proceso de esta investigación empezó por el conocimiento y observación de nuestro objeto de estudio, la cual se realizó con el apoyo de notas en el diario de prácticas del investigador y la recogida de datos en forma de tablas con el fin de verificar los hechos observados. Y tras ello, se procedió a realizar una serie de fichas de los ejemplos más representativos para nuestro trabajo, concretando aún más nuestro objeto de estudio. Dichas fichas, correspondientes a cada los anexos del 1 al 7, pretenden completar la

información de los sujetos para su mejor análisis posterior, mediante el uso de tablas de observación, gráficos y documentos escritos.

Por un lado, las tablas anteriormente mencionadas se elaboraron a partir de una serie de ítems que describían actuaciones observables negativas que podrían resultar proclives al fracaso escolar. Y por el otro, realizamos tres gráficos distintos para cada uno. El primero hace referencia a las calificaciones del área de lengua, conteniendo trabajos escritos presentados por los alumnos y notas de los exámenes. El segundo incluye las calificaciones únicamente de los exámenes de matemáticas, debido a la ausencia de trabajos evaluables en esta asignatura, lo cual proporciona una visión más uniforme del rendimiento cuantitativo del alumno. Y por último, realizamos los gráficos de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas con el objetivo de ofrecer una visión del trabajo diario de cada alumno.

De los dos primeros debemos aclarar, además, que la presencia de «puntos nulos» en algunos de los gráficos ha de entenderse no como ceros, sino como la falta de una calificación debido a la no presentación del trabajo o examen calificable. Y que los exámenes incluidos tan solo son muestras para evidenciar la probable existencia de dificultades de aprendizaje.

Así pues, las técnicas e instrumentos de recogida de información fueron: la observación participante, el diario de campo, las tablas de observación, documentos elaborados por los sujetos (trabajos y exámenes) y otros de carácter cuantitativo como el número de tareas entregadas a lo largo del curso o las calificaciones obtenidas, que recogemos en los anexos.

Esta decisión no ha de extrañar, pues como menciona Bernal (2006), «los estudios de caso involucran aspectos descriptivos y explicativos de los temas de estudio pero además utilizan información tanto cualitativa como cuantitativa» (p.116).

Además, como señala Corbetta (2007), «el investigador cualitativo suele rechazar deliberadamente la formulación de teorías antes de empezar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría inhibir su capacidad de «comprender» el punto de vista del sujeto estudiado» (p. 41); por ello, no plantearemos ninguna hipótesis inicial, pues estas se producirán en el transcurso de la investigación como es propio de la metodología empleada.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La presente investigación se llevó a cabo en el CEIP Villalpando de la provincia de Segovia, un centro público de doble línea situado en una zona céntrica y bien comunicada, al sur de la ciudad. Acoge a alumnos procedentes de familias con un nivel socioeconómico medio y, en algunos casos, medio-bajo.

Como ya hemos comentado con anterioridad, en concreto la investigación se realizó en un aula de 3º de educación primaria de este mismo centro, nuestro caso. La clase cuenta con 21 alumnos muy dispares pero que, a nivel general, simpatizaban bien los unos con los otros. Tiene varios alumnos destacables, pero solo dos de ellos son constantes en sus resultados sobresalientes: un alumno con un contexto familiar verdaderamente favorable (la madre es profesora universitaria y se implica mucho en el rendimiento de su hijo) y un alumno inmigrante con muy buenas capacidades y una gran dosis de motivación que le permiten superarse constantemente.

Por otro lado, también tiene ocho alumnos que presentan casi de manera constante dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros y prevemos, por nuestro contacto con ellos, que dichas dificultades podrían llegar a agravarse de no adoptarse con urgencia algún tipo de medida o la continuación de las adaptaciones no significativas planteadas.

Siete de ellos serán los principales protagonistas como ejemplos de fracaso presente o futuro sobre los que redactaremos la mayor parte de nuestras conclusiones.

Dicho esto, aclarar que la razón fundamental que nos llevó a escoger este centro y el aula en particular fue la accesibilidad que tuvimos a los mismos durante el período de prácticas.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS INDIVIDUALIZADO

Los datos en los que basamos los resultados de nuestra pequeña investigación aparecen adjuntados en los anexos. Como se puede apreciar y como explicamos en la metodología del trabajo, realizamos siete fichas para los siete alumnos que experimentaban o podían llegar a ser víctimas del fracaso escolar, junto con una serie de tablas de observación de cuestiones generales observables día a día en el aula, gráficos del progreso cuantitativo de los alumnos y documentos escritos. Con todo ello es con lo que hemos pretendido fundamentar nuestras conclusiones y resultados sobre el fracaso escolar en un aula de tercero de primaria.

Así empezaremos por comentar cada uno de los casos con los que nos encontramos y los datos que obtuvimos de ellos, para después poder interpretar mejor la realidad en la que nos vimos implicados a modo global.

6.1.1. El caso del alumno A1

El primer alumno que no pudo evitar llamar nuestra atención durante nuestro periodo de observación fue precisamente el alumno que llamamos A1. Se trata de un alumno inmigrante (marroquí) pero que lleva varios años viviendo en España. Su situación económica es algo inestable con uno de los padres inactivo y el otro trabajando temporalmente a cambio de un pequeño salario para mantener a una familia con cinco hijos. La relación con la familia por parte de la escuela no es todo lo buena que se habría deseado y académicamente, a pesar del apoyo del equipo de orientación no parece progresar realmente, por lo que ha ido acumulando suspensos cada vez más alarmantes para el maestro, quedándole asignaturas pendientes en cada uno de los trimestres.

Es un niño solitario, que pasa mucho tiempo solo dentro y fuera de la escuela y no tiene el apoyo de ninguno de sus compañeros, quienes le aíslan, al parecer, por motivos de higiene o porque le consideran «raro».

En el anexo 1.1 recogemos una tabla de observación donde podemos observar cómo se cumplen una gran cantidad de indicadores detectables en el día a día en el aula y que no hacen más que contribuir a la existencia de fracaso escolar.

Además, como puede apreciarse en los gráficos adjuntados en el anexo 1.2, la mitad de las veces no asistía a los exámenes o no entregaba las tareas, y cuando la hacía rara vez llegaba al aprobado. Esto ya se consideraría un fracaso académico, dado que no está siendo capaz de alcanzar unos contenidos mínimos.

Por otro lado, durante nuestra observación, en ningún momento mostró necesidades específicas de apoyo educativo más allá de las de compensación por condiciones culturales y, al principio de su escolarización, desconocimiento del idioma. Ello se observa en los exámenes adjuntos donde, en el caso del área de lengua detectamos errores ortográficos por la no asimilación de las reglas de ortografía; y respecto al área de matemáticas vemos errores comunes como sumar en lugar de restar o dificultades con las multiplicaciones por no haber aprendido las tablas de multiplicar.

Así pues, y en resumen, podemos decir que estamos ante un alumno tremendamente desmotivado, que no está siendo del todo bien atendido por su familia y que ha ido cosechando suspensos que ya poco le importan, acostumbrado al apoyo recibido y deseoso de no hacer nada. Él parece no querer seguir esforzándose al no ver cambios en su día a día y los maestros parecen haber «asumido» que ya no pueden hacer más.

6.1.2. El caso del alumno A2

El segundo alumno del que estuvimos llevando un seguimiento fue el alumno A2. Este alumno perteneciente a la minoría étnica gitana también acabó los dos primeros trimestres con asignaturas pendientes. Sin embargo, no le resulta un hecho fuera de lo común, puesto que sus tres hermanos han vivido situaciones similares, llegando incluso a repetir curso. Se trata pues, de un niño que no espera grandes cosas del sistema educativo y que, como puede apreciarse en los gráficos incluidos en el anexo 2.2, tanto su trabajo diario como sus notas han ido disminuyendo progresivamente.

A pesar de ello es un alumno con ganas de aprender, que necesita una atención individualizada aunque no la reciba formalmente y que, cuando tiene un poco de ayuda y recibe una pequeña dosis de refuerzo positivo puede progresar muy rápidamente.

Con frecuencia necesita que le repitan las cosas varias veces y en voz cada vez más alta porque no lo entiende a la primera, pero no se han detectado problemas significativos de comprensión oral ni tampoco de concentración. Sí podríamos sospechar de algunos problemas de comprensión escrita, por ejemplo, para comprender el enunciado de

ejercicios y también algunos problemas de expresión oral, diciendo por ejemplo «*me se* ha olvidado» en lugar de «se me ha olvidado» o en ocasiones la incorrecta descodificación de grafema-fonema. En cuanto a la expresión escrita observamos en la muestra del anexo 2.3 cómo tiene problemas tanto para planificar lo escrito como para redactar.

Por último, mencionar que también es muy desorganizado; no tiene marcada una rutina y tampoco el apoyo necesario en casa para llevar las cosas al día.

6.1.3. El caso del alumno A3

Este alumno de nacionalidad peruana también ha suspendido una o dos asignaturas en los dos primeros trimestres. No desconoce el idioma aunque demuestra problemas de articulación. Su situación familiar es complicada, con los padres separados (uno en Perú y otro en España) y siendo hijo único.

Al igual que los dos alumnos anteriores debe de pasar mucho tiempo solo y no recibe el apoyo adecuado por parte de la familia. Pero a pesar de sus condiciones, no acude a compensatoria, pues pese a suspensos, los maestros creen que al final de curso podría aprobar todas las asignaturas.

Durante nuestra observación detectamos algunas actuaciones que típicas de un alumno con déficit de atención. Entre ellas, recogimos en la tabla de observación adjunta en el anexo 3 las siguientes:

- No muestra interés por las explicaciones del maestro.
- Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos.
- Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados.

Además podemos decir que se trata de un niño con dificultad para diferenciar un estímulo principal de otro secundario o para atender a dos estímulos al mismo tiempo; siempre está distraído y es bastante desorganizado. Sin embargo, y pesar de nuestras observaciones, por el momento no ha realizado ni se realizará ningún tipo de diagnóstico.

Aparte en las muestras de los exámenes adjuntados en el anexo 3 podemos ver cómo el examen de matemáticas, una asignatura con la que disfruta, realizó de forma muy satisfactoria un examen muy mecánico como el operaciones, sacando un 8'75. En cambio en el de problemas, que requería una mayor concentración y dotes de comprensión, obtuvo un 1'5.

Sus calificaciones son muy irregulares y, en el área de matemáticas en concreto, suelen ser inferiores al 5; mientras que su trabajo diario tiene mucho que mejorar (anexo 3.2).

6.1.4. El caso del alumno A4

El alumno A4 nació en Ecuador y no desconoce el idioma. Su situación es similar a la de los alumnos anteriores: cuatro hermanos y sin el apoyo necesario desde casa para solventar las dificultades que presenta en la escuela.

Dichas dificultades no parecen ir más allá de necesitar un apoyo extra para terminar de asimilar los contenidos, pero dado que no lo recibe ni en casa ni en la escuela, le cuesta seguir el ritmo de sus compañeros. Y es que si miramos la tabla de observación del anexo 4.1, nos daremos cuenta de que los únicos indicadores de fracaso observables en el aula que detectamos fueron:

- No se atreve o no quiere preguntar sus dudas.
- Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo.

Ahora bien, si examinamos sus calificaciones (anexo 4.2) veremos que en el área de lengua castellana comenzó el curso con notas entre el 5'5 y 8'5. Sin embargo, al comenzar el segundo trimestre dio un bajón hasta el 4'75 y remontó de nuevo, dejando el último trabajo calificable numéricamente sin presentar. El gráfico de matemáticas, como ha venido siendo, resulta mucho más claro al contener calificaciones únicamente de exámenes. En él observamos un rendimiento académico irregular que parece compensar los suspensos con aprobados.

Por otro lado, el trabajo diario tendría que mejorar en el último trimestre, pero en conjunto ha sido bastante satisfactorio. Además en el anexo 4 también podemos mirar algunas muestras de sus exámenes y ver cómo en concreto en la muestra de lengua no desprende un léxico rico ni fluidez en la expresión escrita.

6.1.5. El caso del alumno A5

El caso del alumno A5 es distinto del resto. Se trata de un alumno que fracasó en momentos anteriores de su escolaridad debido a un problema del lenguaje. Empezó a hablar con 4 años, esto es, en educación infantil, y el equipo de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) tuvo que enseñarle a hablar del mismo modo que cualquier

persona aprende a un idioma extranjero. No obstante, gracias a la excelente labor los maestros especialistas de audición y lenguaje (AL) y al buen trabajo realizado en casa, hoy día ha conseguido alcanzar el nivel y ritmo de sus compañeros de clase.

Sus calificaciones superan el aprobado salvo en contadas ocasiones como uno de los exámenes de matemáticas realizados en el segundo trimestre (calificaciones y trabajo diario, anexo 5.2) y no se han detectado más dificultades de aprendizaje que las ya diagnosticadas. De modo que el motivo por el que se encuentra dentro de nuestro análisis es que aún se sigue trabajando con él y que, debido a sus condiciones especiales, hemos considerado apropiado examinar su caso con fines preventivos.

6.1.6. El caso del alumno A6

Este alumno no ha cosechado suspensos en todo el curso, sin embargo, sí hemos notado que requería una atención especial en numerosas ocasiones para seguir el ritmo de la clase, por lo que hemos estimado apropiado incluirle en el estudio y consideramos conveniente realizar un seguimiento con el objetivo de prevenir dificultades futuras en el aprendizaje.

Su caso no podemos explicarlo detalladamente, pero sí podemos decir que sus circunstancias son muy próximas a las de un caso leve por discapacidad intelectual, presentando ciertas dificultades que preocupan a los maestros de cara al futuro.

A pesar de ello, gracias al apoyo recibido en casa ha conseguido superar cada una de las asignaturas exitosamente. Esto se puede ver en el anexo 6.2 para las áreas de lengua castellana y matemáticas, si bien es cierto que, con la dificultad añadida del tercer trimestre van empeorando sus calificaciones; aunque también hemos de decir que su trabajo diario ha sido muy bueno. Además, si miramos la tabla de observación, veremos de un solo vistazo que no cumplió ninguno de nuestros indicadores de conductas desfavorables, algo realmente positivo.

Donde se detectaron precisamente parte de sus dificultades fue por problemas de expresión oral y escrita. Estos últimos se pueden observar en la muestra de uno de los exámenes de lengua adjuntada en el anexo 6.3, en el ejercicio 9 donde vemos una producción escrita carente de planificación y errores gramaticales, apreciándose por ejemplo la ausencia de signos de puntuación. Mientras que sus exámenes de matemáticas y cálculo fueron notables, sin nada a destacar.

6.1.7. El caso del alumno A7

El último alumno observado, al igual que A5 y A6, a pesar de que no podemos decir que esté fracasando en el presente curso académico, sí hemos apreciado un rendimiento inferior al de sus compañeros en el día a día y la necesidad de una ayuda individualizada constante a la hora de realizar sus tareas, por lo que, a pesar de sus calificaciones positivas observables en el anexo 7.2, hemos decidido incluirle en nuestro análisis.

Este alumno que goza de popularidad se caracteriza por una gran falta de concentración, incluso con tareas que le resultan atractivas y varias manifestaciones de impulsividad, aunque no está diagnosticado como TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad).

Además pasa bastante tiempo solo y el apoyo que recibe en casa es por parte de su hermano mayor, quien se encarga de que realice las tareas y estudie para los exámenes; cuando este por cualquier motivo le dedica algo menos de tiempo, es cuando más visible se hacen sus dificultades y aparecen los altibajos.

Dicho rendimiento se hace visible sobre todo en el gráfico de calificaciones del área de lengua castellana adjuntado en el anexo 7.2, donde se perfila una línea muy irregular. Mientras que en el del área de matemáticas se describe un descenso en el último trimestre con el incremento de dificultad que proporcionan los nuevos contenidos enseñados.

Por otra parte, de todos los alumnos observados, el A7 ha sido el único que podría mostrar en ocasiones muy contadas alguna conducta que perturbara el orden de la clase (anexo 7.1); sin embargo, no se trataba de conductas graves y contrarias a las normas de convivencia del centro, sino más bien fruto de la antes mencionada impulsividad.

Asimismo los exámenes analizados no revelan datos significativos más allá de un posible problema de comprensión (principalmente escrita, dado que la comprensión oral puede verse afectada por la poca capacidad de concentración) y algunos también no demasiado serios de expresión escrita. Lo podemos ver en la breve producción escrita del ejercicio nº 9 del examen de lengua, carente de planificación y puntuación, y en el problema nº 10 del examen de problemas de matemáticas, ejercicio que como se ve no comprendió y respondió equivocadamente.

6.2. LOS RESULTADOS EN CONJUNTO

Según nuestros datos, los alumnos A1, A2, A3 y A4, son los que se han visto sometidos a resultados negativos en algún momento de su escolarización, sobre todo el presente curso académico. A1, A2, A3 y A4 tienen en común las bajas calificaciones, que apenas superan el suficiente, el pertenecer a un ambiente socioeconómico medio-bajo, el no estar bien integrados en el grupo-clase y el no recibir en sus casas el apoyo extraescolar que necesitan.

Además, los casos de A1 y A3 tienen el problema extra de una enorme falta de motivación y un interés prácticamente nulo por todo lo que acontece en el aula. Son dos alumnos introvertidos y el maestro no ha logrado conectar con ellos ni comprenderlos, a pesar de haber demostrado capacidades en determinados momentos.

Mientras que A2 y A4, por el contrario, poseen las ganas de aprender y superarse a sí mismos, pero aun intentándolo, no llegan o les cuesta mucho más que al resto de sus compañeros el llegar a ese mínimo.

Los casos A5, A6 y A7 son totalmente distintos, en especial el del alumno A5. Son alumnos que van llevando el curso lo mejor que pueden, pero ante nuevos contenidos se ven superados y necesitan un apoyo extra para volver a alcanzar el ritmo de sus compañeros. Sin embargo, a pesar de sus dificultades (casi siempre derivadas de concentración o lenguaje), y gracias a un ambiente favorable junto con la preocupación de alguno de los miembros de su familia, consiguen evitar el fracaso escolar por el que, de otro modo, podrían haber pasado.

Así pues parece ser cómo, en primer lugar, para alcanzar el éxito escolar es necesario tener unas condiciones culturales familiares y un contexto familiar estable y concienciado de su papel educativo. Después sería necesaria la motivación y un mínimo de interés por parte del alumno, interés al que puede contribuir o no el maestro con su actuación en el aula. Y por último, una correcta respuesta educativa a las necesidades presentadas por los alumnos. Y es que los casos A5 y A6 son ejemplo de cómo una correcta atención a la diversidad puede obrar milagros en el desarrollo del niño, a pesar de que en un primer momento pueda parecer que lo tiene todo en su contra para alcanzar el éxito académico.

No obstante, y para facilitar la comprensión de cada uno de los casos al lector, insertamos la siguiente tabla-resumen:

Tabla 4. Resumen de las características principales de los alumnos analizados.

| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 |
|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Tiene suspensos | X | X | X | X | | | |
| Trabaja a diario | | | | X | X | X | X |
| Dificultades de lectoescritura | X | X | X | X | X | X | X |
| Inmigrante | X | X | X | X | | | |
| Ambiente desfavorable | X | X | X | X | | | |
| Desmotivado | X | | X | | | | |
| Apoyo fuera de la escuela | | | | | X | X | X |
| Está integrado en el grupo - clase | | | | | X | X | X |

Fuente: elaboración propia.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LIMITACIONES DEL CONTEXTO

A lo largo de este trabajo hemos sostenido la importancia del tema a tratar: el fracaso escolar, puesto que no es sino una forma de perseguir el éxito de los futuros ciudadanos de nuestro país desde una visión un tanto pesimista. Es por ello, que su alcance que afecta a toda nuestra población, aunque en un principio pudiera parecer que su ámbito quedara reducido únicamente a una clase concreta de tercero de primaria.

Esto es así debido a que las experiencias con estos alumnos nos proporcionaron datos que, si bien no podíamos entenderlos aislados de su conjunto, sí nos daban pistas para la problemática general del fracaso escolar y los factores a los que se le imputa; lo cual supuso una oportunidad para nosotros que creemos haber sabido aprovechar.

Por otro lado, y ya que hablamos de nuestro estudio, hemos de mencionar posibles limitaciones a las que tuvimos que hacer frente. Una de ellas podría considerarse el limitado número de alumnos sobre el que hicimos el análisis, partiendo del caso de un aula de tercero de primaria de 21 alumnos. Puede considerarse así si tenemos en cuenta la enormidad del tema que nos traíamos entre manos, pero también puede observarse como otra oportunidad, pues nos permitió conocer mejor a los sujetos a examen e interrelacionarnos con ellos.

A parte de esto, también debemos decir que, a pesar de la gran cantidad de información que obtuvimos en nuestro día a día de observación participante, tuvimos un acceso algo restringido a documentos realizados por los alumnos, cosa que puede haberse visto reflejada en el trabajo.

Punto aparte, y para finalizar el apartado, se puede afirmar que se ha alcanzado la consecución de la mayoría de los objetivos propuestos al comienzo del trabajo. Decimos «la mayoría» dado que el cumplimiento del primero de nuestros objetivos, concienciar y sensibilizar de la situación actual del fracaso escolar, en realidad queda fuera de nuestro alcance. Creemos sin duda que hemos contribuido al objetivo, pero la huella que deje este trabajo en cada uno de los lectores es algo que no podemos predecir.

8. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos expuesto una descripción general del fracaso escolar en España y, en concreto, hemos analizado la situación en un grupo de alumnos de tercero de primaria. Hemos estudiado los distintos condicionantes que contribuyen al éxito o al fracaso dentro de la escuela y, llegados a este punto, la primera consideración que debemos hacer es la de recalcar cómo se ha constatado la necesidad de concienciar y pedir la participación del conjunto de la sociedad en un asunto tan importante y común a todos como lo es la educación, sobre todo si hablamos de educación primaria. Pues, como decía Savater (2008), «poco se habrá avanzado mientras la enseñanza básica no sea *prioritaria* en inversión de recursos, en atención institucional y también como centro del interés público» (pp. 11 - 12). O dicho de otra forma: «el fracaso escolar es un fenómeno vigente en nuestra sociedad y para solucionarlo se necesita del compromiso de la sociedad en su conjunto, y en especial de los elementos constituyentes del ecosistema educativo» (Choque, 2009, p. 9).

Además, gracias a la revisión bibliográfica de autores como Ramo (2000), quien opinaba que «la clave para solucionar o, al menos limitar, los problemas del fracaso escolar está situado en el campo político» (p. 168), podemos afirmar que uno de los grandes cambios que deberá producirse para traer el cambio educativo que necesitamos deberá llevarse a cabo, en primera lugar, en el seno de los partidos políticos de nuestro país, delegando la toma de decisiones educativas a profesionales formados en la materia y ajenos al partidismo político, así como garantizar una mayor estabilidad en relación a las leyes educativas.

Otra conclusión bastante evidente que extraemos de nuestro trabajo es la necesidad de asegurar una buena formación para los futuros docentes de cualquier etapa pero, aún más de educación primaria, puesto que son tantas las demandas que exige de nosotros la sociedad que sin una buena formación no sabremos hacerles frente.

También ha quedado demostrada la importancia del contexto cultural y familiar en el desarrollo del niño a edades tempranas, sobre todo con el conjunto de datos extraídos del estudio de una clase de tercero de primaria. Y hemos visto que su relación con el fracaso escolar es mucho mayor que las dificultades derivadas de necesidades educativas.

Así pues, recomendamos el fomento de las escuelas de padres con el fin de preparar a los que menos conocimientos tienen en la tarea de educar a sus hijos y en la resolución de problemas, aparte de impulsar su implicación en la escuela.

Apostamos también, como fruto de nuestra investigación, por el diseño de planes de concienciación intercultural reales y dirigidos a toda la sociedad, con el objetivo de reducir situaciones de exclusión que intercederán negativamente en la actividad diaria de la persona.

Por otro lado, queda constatado que un factor importante que puede terminar en fracaso son los problemas en lectoescritura. Y es que en nuestro estudio quedo claro cómo los alumnos más sensibles al fracaso, tenían en común algunos problemas en lectura o escrita, bien por expresión, bien por comprensión.

Asimismo, deberíamos seguir apostando por la educación inclusiva, por lo que unos conocimientos en la materia de atención a la diversidad serán imprescindibles para todo maestro.

Finalmente en cuanto a conclusiones, nos gustaría comentar la importancia del maestro de prácticas en las escuelas para los niños con fracaso. Este es un hecho que hemos podido constatar no solo a lo largo de la realización de nuestra investigación, que coincidió con el Prácticum II, sino también durante el periodo de prácticas del año pasado. Todos los que lo hemos vivido de algún modo somos conscientes de ello, y es que si algo tenemos en común en ese periodo de nuestra etapa formativa, es que compartimos la responsabilidad de ofrecer apoyo a los alumnos más rezagados y con mayores dificultades. Pero poco se habla del papel del maestro de prácticas, pasando desapercibido para muchos año tras año. Y es que otra de las carencias que hemos detectado en nuestro sistema y que habrá de solucionarse para la reducción del fracaso es la falta de recursos, de ahí que los alumnos de prácticas ayuden tanto en el trabajo diario del aula, llegando a ser en muchos casos necesarios para solventar la falta de recursos humanos.

Dicho todo esto, debemos incidir también en que para la resolución de todo problema, en este caso el fracaso escolar, el primer requisito es reconocer el problema. Y lo que debemos reconocer no es ni más ni menos que para que el fracaso escolar quede limitado es necesaria la participación y la preocupación de todos los miembros de la comunidad educativa que, en última instancia, no es otra que la sociedad. Porque «todos, o casi todos, somos a la vez culpables y víctimas. Todos hemos puesto, voluntaria o involuntariamente, nuestro granito de arena para que se produzca el fracaso y todos, en mayor o menor medida, sufrimos sus consecuencias» (Ramo, 2000, p. 33).

9. LISTA DE REFERENCIAS

- Bernal, C.A. (2006) *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Camacho, R. (2011). Fracaso escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1 - 9.
http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/SANDRA%20CAMACHO%20RUIZ_1.pdf (Consulta: 12 de diciembre de 2013)
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1 - 9. <http://www.rieoci.org/deloslectores/2967.pdf> (Consulta: 21 de abril de 2014).
- Coletto, C. (2008). Principal agente educador: la familia. Mecanismos de colaboración. *Innovación y experiencias educativas*, 20, 1 - 10. http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/CLARA_COLETO_RUBIO02.pdf (Consulta: 4 de junio de 2014).
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García (coord.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*, (pp. 83 - 108). Madrid: Diálogos.
- Eurostat (2014). *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF (Consulta: 3 de junio de 2014)
- Fernández, E., Muñoz de Bustillo, R., Braña, F. J. y Antón, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 307 - 324.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_12.pdf (Consulta: 20 de abril de 2014).
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Madrid: Fundación “la Caixa”.
https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf (Consulta: 22 de abril de 2014).

- Gómez, J.M., Royo, P. y Serrano, C. (2012). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad* (2ª ed.). Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- González, M. J. (2004). La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios. En V. Navarro (coord.), *El Estado del Bienestar en España*, (pp. 365 - 398). Madrid: Tecnos.
- Herraiz, Mª. L. (1994). *Formación de formadores: manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2014*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-libro-completo-4062014-f.pdf?documentId=0901e72b8197c344> (Consulta: 21 de abril de 2014).
- Lurçat, L. (1979). El fracaso y el desinterés escolar. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza.
- Martín, C. y Navarro J.I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1) 56 - 85. <http://josamaga.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf> (Consulta: 12 de diciembre de 2012).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). Datos y cifras del curso escolar 2013/2014. http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf (Consulta: 21 de abril de 2014)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). Datos y cifras del curso escolar 2013-2014. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html> (Consulta: 21 de abril de 2014)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013c). Resultados de España en PISA 2012. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa/pisa-2012.pdf> (Consulta: 21 de abril de 2014)

- Moraño, J. (2010). Métodos de investigación educativa. *Innovación y experiencias educativas*, 29, 1 - 9. http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JUAN_MORANO_NIETO_02.pdf (Consulta: 7 mayo de 2014).
- Navarro, J.I. y Martín, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65 - 80. <http://www.rieoci.org/rie50a03.htm> (Consulta: 4 de junio de 2014).
- Pérez, A. M^a. y Butti, F. (2005). *Hagamos de la escuela nuestro lugar: relato de una experiencia para revertir*. La Rioja: Universidad Nacional del Nordeste.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/cesunne/hagamos.pdf>
(Consulta: 6 de junio de 2014).
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Reyes, A. (2014, 8 de enero). Del fracaso de la antigua LOE a las incertidumbres de la nueva LOMCE. *El Mundo*, p. 24. http://www.asoapia.org/pdf/documentos/elmundo_8_01_2014.pdf (Consulta: 3 de junio de 2014).
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC.
- Rodríguez, R. M^a. (2008). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. *II Congreso anual sobre fracas escolar*, Palma de Mallorca, 24-26 noviembre de 2005.
<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/rosarodriguez.pdf> (Consulta: 8 de junio de 2014).
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1 - 9. http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf (Consulta: 5 de julio de 2014)
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Yáñez, M^a. I. (2010). ¿Por qué el fracaso escolar? *Innovación y experiencias educativas*, 45, 1 - 13.
http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/MARIA_ISABEL_YANEZ_1.pdf (Consulta: 24 de abril de 2014)

REFERENCIAS NORMATIVAS

Constitución española de 1978. BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la Profesión de Maestro en Educación Primaria.

ANEXOS

ANEXO 1

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A1

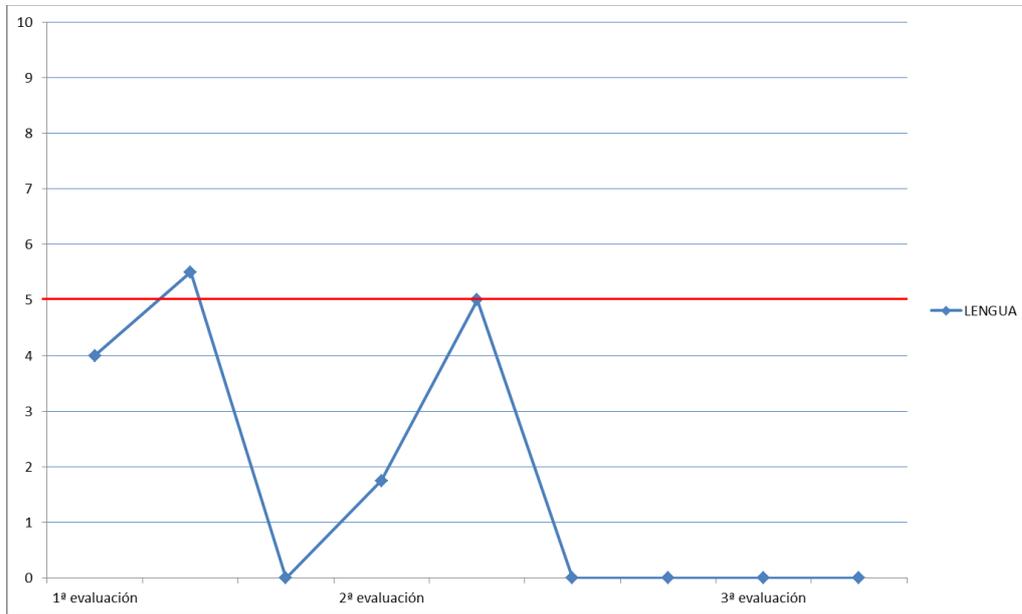
1.1. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A1

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|---|--|
| No le gusta ir al colegio. | | El alumno afirma que sí en un cuestionario. |
| Se ausenta con frecuencia. | X | Razones desconocidas. |
| No se siente cómodo en clase. | X | Su postura corporal y su mirada nos hacen pensar que no se siente a gusto dentro de un aula. |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | | Aunque en clase parezca ajeno a todo lo que acontece, parece recobrar los ánimos cuando suena el timbre. |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | X | Se nota que procura mirar al profesor para no recibir una llamada de atención, pero es una mirada perdida mezclada con un gesto de resignación. |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | X | No muestra interés por las actividades realizadas. Cuando el maestro realiza grupos de trabajo parece algo más despierto y contento de estar rodeado de más compañeros, pero se abstiene de participar. |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | Casi siempre las trae las hechas, aunque las suele interpretar incorrectamente. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | X | Sus trabajos están incompletos y nunca termina un examen, sino que durante el tiempo que dura se dedica a mirar a su alrededor, sin hacer un esfuerzo por fijarse en qué puede consistir cada ejercicio. |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | X | Casi siempre, excepto las operaciones matemáticas. En ocasiones se excusa diciendo que su hermano le hizo el ejercicio mal aunque él le decía que no era así. |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | X | Nunca responde a las preguntas espontáneas del maestro. Abre la boca para empezar a hablar y al cabo de unos segundos el profesor da el turno de palabra a otro alumno. Cuando responde algo lo hace incorrectamente y la mayor parte de las veces sus respuestas no tienen demasiada relación con el tema preguntado. |

| | | |
|---|---|---|
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | | Al principio no quería, pero con nuestro acercamiento empezó a llamarnos con frecuencia para que le explicáramos los ejercicios. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | X | En parte si no hay alguien pendiente de él, no empieza a hacer nada. Y cuando un maestro se le aproxima, a no ser que le haya llamado él, no parece querer hacer caso a sus consejos. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | No tiene facilidades y también pensamos que no sabe cómo hacerlo, pero no creemos que no se relacione porque no quiera. |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | X | Es un alumno apartado del grupo, como demuestran los test sociométricos realizados. No se ve que tenga afinidad con ningún alumno del mismo o distinto curso y tampoco quieren ponerse con él ninguno de sus compañeros. Ellos se justifican por sus problemas de higiene o alegando que “les parece muy aburrido”. |
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | Si hacemos caso de sus autoevaluaciones, tendríamos que decir, de hecho, que es demasiado alto por no ajustarse a la realidad. |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta es buena. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | Nunca. Aunque para llamar la atención tanto del maestro como de sus compañeros lo hace lanzándoles un “¡Eh!”. |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | X | Cada vez parece que le cuesta más hacer cosas en las que se creía que había progresado. Por otro lado, parece haberse acostumbrado tanto al trato individualizado que ya no intenta hacer nada si no está alguien con él. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | X | Al momento entiende algo y al día siguiente parece no recordarlo. |

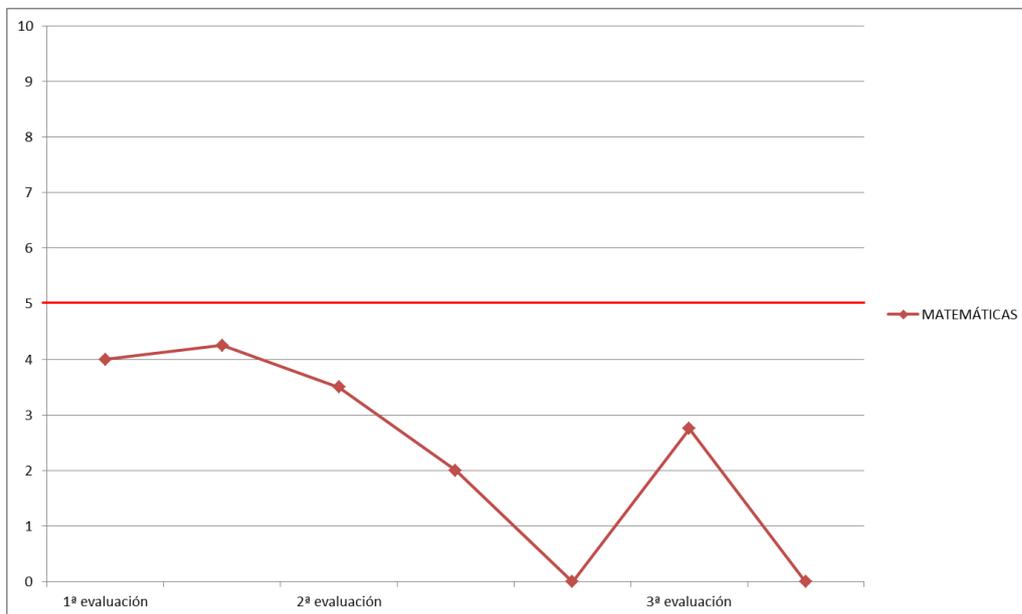
1.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A1

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A1



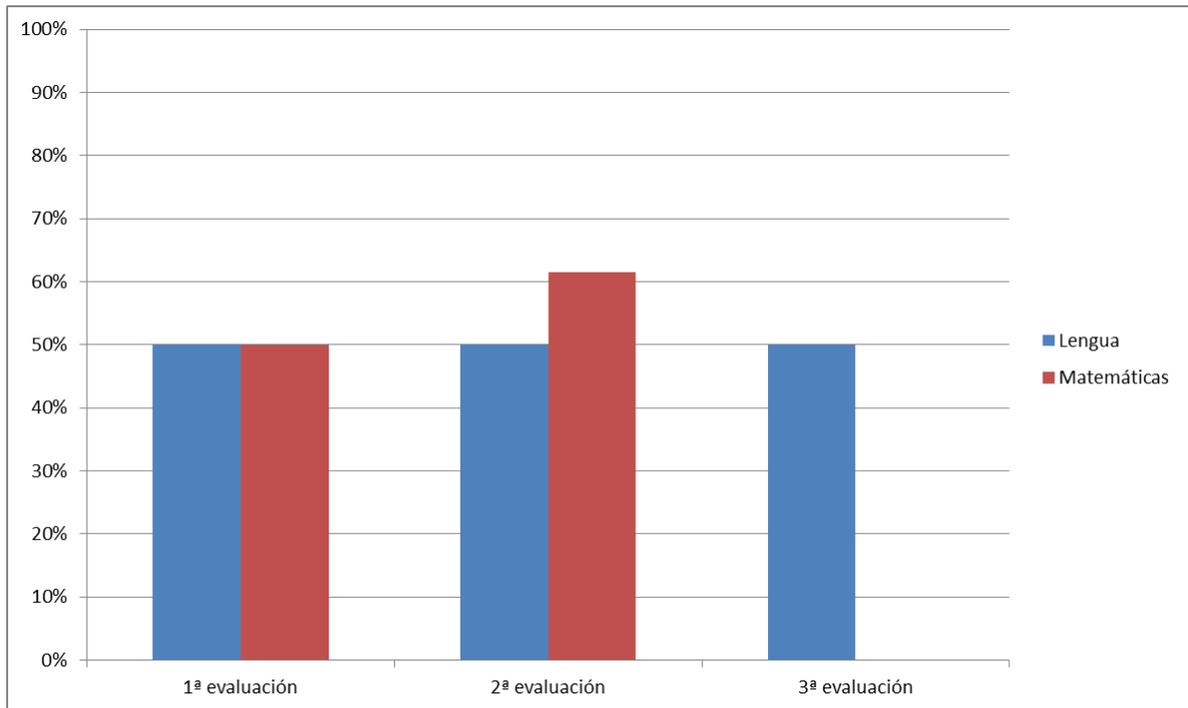
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A1



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A1



Fuente: elaboración propia.

1.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A1

Examen de Lengua. Fecha

175

Ort y exp. - 4

1.- Dictado

R Algunas veces un zorro entraba en el campo de ceceos a comerse las gindas y ceceas del suelo. Las gindas son más pequeñas que las ceceas pero ambas son rojas (jugosas) con un pelo y unidas de dos en dos formando un zavallo.

2.- ¿Cómo son estas palabras según su significado?

- Abrir y cerrar .-

- Colegio y escuela .-

- Pan , panadero, panadería, panete .-

3.- Escribe tres significados posibles de la palabra polisémica "planta"

a) ~~Lo tengo en el jardín una planta~~

b) ~~Se encontró una planta~~

c) Estalló regando en mi jardín una planta

4.- ¿Qué tipos de letras tiene nuestra lengua? Escribe el abecedario del español

A B C D E F G H I

✓

5.- Lee el texto atentamente y después contesta las cuestiones

LAIKA

¿Has oído hablar alguna vez de Laika? Laika es el nombre de una perra; sin embargo, la vida de Laika no fue como la de un perro normal y corriente. Laika fue el primer ser vivo que viajó en un cohete espacial: la primera astronauta de la historia.

Laika realizó su viaje a bordo de un satélite artificial llamado Sputnik II. Un equipo de investigadores diseñó en Rusia (antigua URSS) la nave y programó el viaje. El objetivo de la misión era probar que un ser vivo podía sobrevivir en el espacio dentro de una nave.

El Sputnik II despegó el 3 de noviembre de 1957 ante la admiración de todo el mundo, y la experiencia fue todo un éxito. El viaje de Laika abrió el camino para que, tres años más tarde, se lanzara al espacio una nave con un hombre a bordo.

A) CONTESTA

- Quién fue el primer astronauta que viajó al espacio? *Laika es el primer perra que fue al espacio*

015 - ¿En qué nave viajó? *en un cohete llamado*

¿Qué país diseñó la nave y organizó el viaje? *de todo el mundo*

B) ¿Qué objetivo tenía el viaje? *ir a la luna*

6.- Del texto anterior copia 3 palabras de cada clase.

- Monosílabas *Has*

R↓ - Bisílabas *hablar*

- Trisílabas *oído alguna*

- Polisílabas

7.- Analiza morfológicamente estas palabras:

- Perra

1.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE CÁLCULO Y OPERACIONES DEL ALUMNO A1

Examen de cálculo y operaciones. Fecha segunda 11-2-14. (5)

1.- Cálculo mental.

$12 + 13 = 25$ ✓ $32 - 2 = 30$ ✓ $8 \times 7 = 56$ ✓
 $20 + 8 = 28$ ✓ $36 - 14 = 22$ ✓ $22 \times 4 = 88$ ✓
 $9 \times 6 = 54$ ✓ $4 + 5 + 6 = 15$ ✓ $40 - 34 = 6$ ✓
 $30 \times 7 = 210$ ✓ $500 \times 6 = 3000$ ✓ $19 + 4 = 23$ ✓

2.- Coloca estas sumas en vertical y realízalas.

$345 + 67 + 876 = 1288$

$$\begin{array}{r} 345 \\ 876 \\ + 67 \\ \hline 1288 \end{array}$$

$3.406 + 978 = 3.84$

$$\begin{array}{r} 3.406 \\ + 978 \\ \hline 4384 \end{array}$$

3.- Coloca estas restas y realízalas.

$4.507 - 3.378 = 1.231$

$$\begin{array}{r} 4.507 \\ - 3.378 \\ \hline 1.231 \end{array}$$

$987 - 469 = 1.456$

$$\begin{array}{r} 987 \\ - 469 \\ \hline 1.456 \end{array}$$

4.- Multiplicaciones en línea.

$23 \times 3 = \dots\dots\dots$ $34 \times 2 = \dots\dots\dots$ $14 \times 4 = \dots\dots\dots$
 $60 \times 9 = \dots\dots\dots$ $71 \times 8 = \dots\dots\dots$ $90 \times 9 = \dots\dots\dots$

Examen de problemas . Fecha

(5)

1.- Completa estas cuestiones matemáticas:

- Rafa tiene 6 canicas más que Pedro, por tanto, Pedro tiene 6 canicas *menos* que Rafa.
- Los libros están debajo de la mesa, por tanto, la mesa está *(arriba) encima* de los libros.
- Alberto está a la derecha de la pizarra, por tanto, la pizarra está a la *izquierda* de Alberto.
- Lucía compró 10 kg de fruta más que Carolina, por lo tanto Carolina compró 10 kg *menos* que Lucía.

B

2.- Inés tiene 24 lápices de colores y su hermano Andrés tiene 32 . ¿Cuántos lápices de colores tienen entre los dos?

| | |
|--------------|------------|
| <u>Datos</u> | |
| 24 0000 | 32 |
| 32 00 | + 24 |
| | 56 lápices |

B El tienen entre los dos 56 lápices

3.- Ismael tiene 46 juguetes y su amigo Luis tiene 94. ¿Cuántos juguetes tiene Luis más que Ismael?

| | |
|--------------|-------------|
| <u>Datos</u> | |
| 46 0 | 94 |
| 94 00 | - 46 |
| | 48 juguetes |

b El Luis tiene 48 juguetes más que Ismael

4.- Sara tiene 12 cajas de fotos. En cada caja hay 9 fotos. ¿Cuántas fotos tiene en total?

| | |
|--------------|-----|
| <u>Datos</u> | |
| 12 0 fotos | 12 |
| 9 fotos | x 9 |
| | 108 |

b El tiene en total 108 fotos

ANEXO 2

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A2

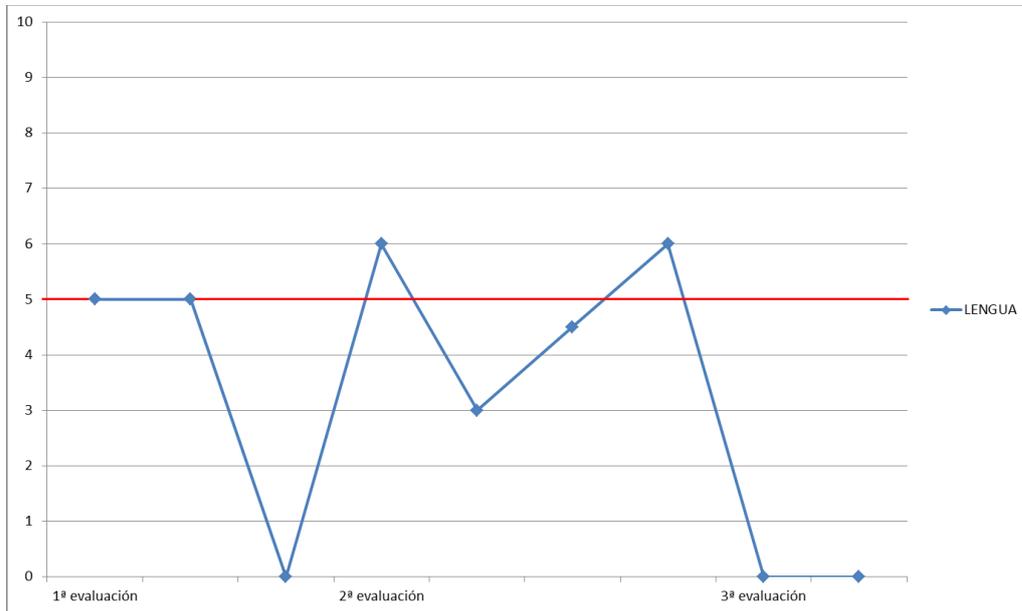
2.1. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A2

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|---|---|---|
| No le gusta ir al colegio. | | Según un cuestionario proporcionado al alumno, sí le gusta ir al colegio. |
| Se ausenta con frecuencia. | X | Muchas veces en excursiones y exámenes. |
| No se siente cómodo en clase. | | |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | X | En muchas ocasiones nos insistió en que le preguntáramos las tablas o le pusiésemos unas cuentas en la pizarra porque no quería bajar al recreo. No quiso decirnos por qué. |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | | Está atento en clase y cuando ve que puede saber algo, enseguida levanta la mano para participar. |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | X | Aunque su trabajo diario ha ido mejorando, le sigue costando traer las tareas hechas. Se justifica diciendo: “ <i>me se</i> ha olvidado”. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | | Es un alumno que procura terminar los exámenes. Con las tareas es distinto por falta de tiempo. Al tener que terminarlas es casa es cuando no lo suele traer. |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | X | |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto | | Hace el esfuerzo por responder y, si esos días ha entendido y ha trabajado la lección, responde correctamente. |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | | No es de los alumnos que más pregunta, pero de vez en cuando lo hace tímidamente. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | X | Necesita una atención individualizada que pocas veces tiene para alcanzar el ritmo de sus compañeros. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | Se relaciona con ellos, pero principalmente con el alumno A4. Con el resto son más bien, encuentros y conversaciones puntuales. |

| | | |
|---|---|---|
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | X | No sufre un rechazo como tal, pero sí la indiferencia de sus compañeros. Siendo de los últimos elegidos, por ejemplo, en la elección de delegados. |
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | Todavía no podemos decir que tenga una visión negativa de sí mismo. Es consciente de que suspende y cree con seguridad de repetirá en los próximos cursos, pero lo considera algo normal porque es lo que les ha ocurrido a sus hermanos. |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta es muy buena. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | Apenas se hace notar. |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | | Con la atención individualizada progresa cada vez más y bastante rápido. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | Durante una semana estuvo enfermo y volvió recordando muy pocas cosas, pero fue una ocasión puntual. |

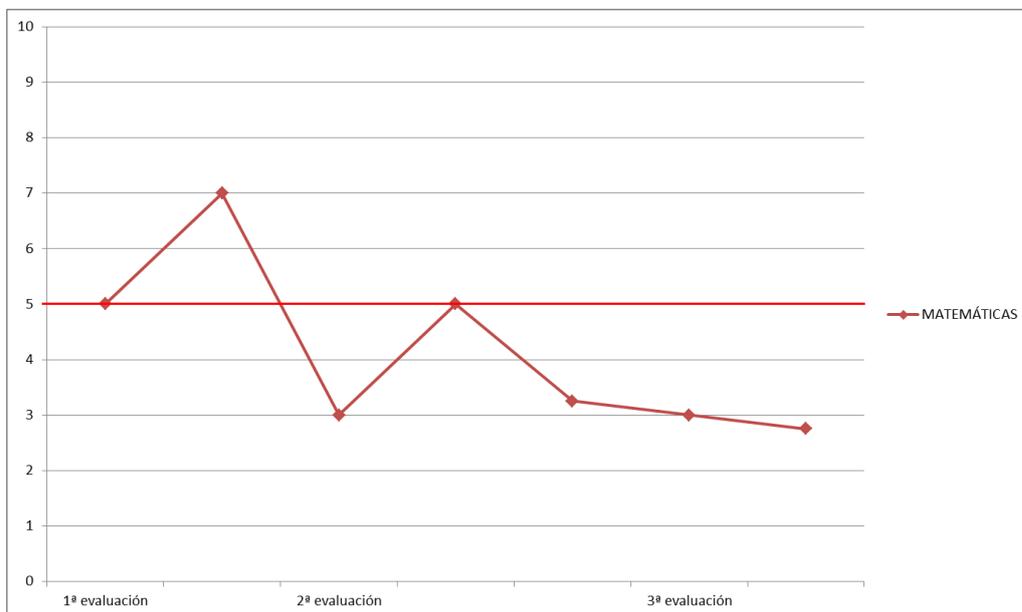
2.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A2

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A2



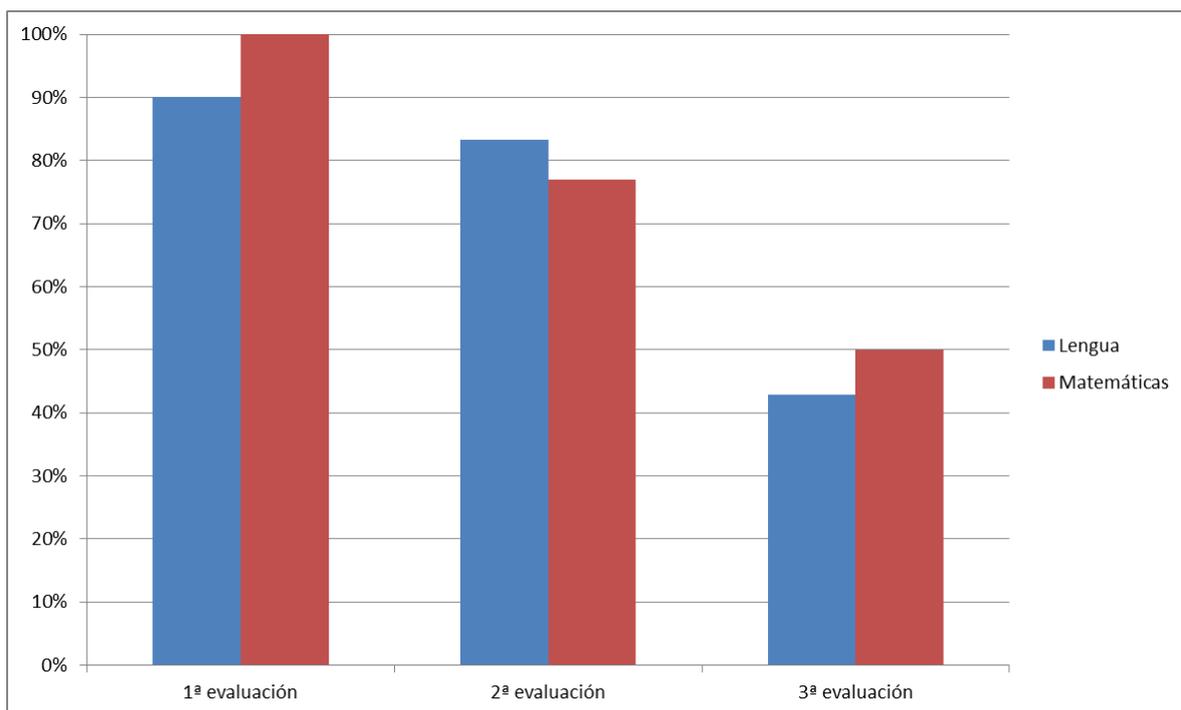
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A2



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A2



Fuente: elaboración propia.

2.3. MUESTRA DE EXPRESIÓN ESCRITA DEL ALUMNO A2

EL BOCACAZAS

En ese un niño llamado Javier que era muy Bocazas. Pues hablaba mucho.
Un día se fue con su amigo Alejandro porque contó todo el mundo que ~~era~~

que Alejandro quería a Lucía. 

Desde ese día ya no se sentaba con él ni jugaba con él

2.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE PROBLEMAS DEL ALUMNO A2

Examen de problemas . Fecha agosto 19-2014 3'25 + 05 Amp

1.- Completa estas cuestiones matemáticas:

- Rafa tiene 6 canicas más que Pedro, por tanto, Pedro tiene 6 canicas ~~más~~ menos que Rafa.
- Los libros están debajo de la mesa, por tanto, la mesa está ~~debajo~~ encima de los libros.
- Alberto está a la derecha de la pizarra, por tanto, la pizarra está a la izquierda ~~derecha~~ de Alberto.
- R • Lucía compró 10 kg de fruta más que Carolina, por lo tanto Carolina compró 10 kg menos que Lucía.

2.- Inés tiene 24 lápices de colores y su hermano Andrés tiene 32 . ¿Cuántos lápices de colores tienen entre los dos?

Datos

Inés 24 lápices
Andrés 32 lápices

$$\begin{array}{r} 24 \\ + 32 \\ \hline \end{array}$$

Sl - Inés tiene más lápices que Andrés

$$\begin{array}{r} 32 \\ \times 24 \\ \hline 128 \\ 640 \\ \hline 768 \end{array}$$

68 lápices

3.- Ismael tiene 46 juguetes y su amigo Luis tiene 94. ¿Cuántos juguetes tiene Luis más que Ismael?

Datos

Ismael 46 Juguetes
Luis 94 Juguetes

$$\begin{array}{r} 94 \\ - 46 \\ \hline 48 \end{array}$$

48 Juguetes

4.- Sara tiene 12 cajas de fotos. En cada caja hay 9 fotos. ¿Cuántas fotos tiene en total?

Datos

12 cajas de fotos
9 fotos

Sl Sara ha echo 108 Fotos

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 9 \\ \hline 108 \end{array}$$

5.- En un almacén hay 6 cajas de folios. En cada caja hay 5 paquetes de 100 folios cada uno. ¿Cuántos folios hay en total?

R

Datos
 6 cajas folios
 5 paquetes de 100 folios

$100 \times 5 = 500 \text{ folios}$
 $500 \text{ folios} \times 6 =$

Se - hay 500 folios

6.- Sergio compró 7 kg de carne de pollo a 3 euros cada kilo. Para pagar dio un billete de 50 € ¿Cuántos euros le sobraron?

Datos
 7 kg de pollo
 3 euros el kilo

$7 \times 3 = 21$
 $50 - 21 =$

Se - le soblan 8 €

7.- En un tren van 230 personas. En la primera parada bajaron 34 personas y en la segunda bajaron 54 personas. ¿Cuántos viajeros quedan en el tren?

R

Datos
 230 personas
 34 personas
 54 personas

$230 - 34 = 196$
 $196 - 54 = 142$

Se - 142 personas se quedaron

8.- Pablo tiene una hucha con 128 €. Se gastó 94 € en un videojuego. Pero el domingo echó a la hucha 50 € que le dio su tío. ¿Qué dinero tiene ahora en la hucha Pablo?

Datos
 128 €
 94 € se gastó
 50 € le dio su tío

$128 + 50 = 178$
 $178 - 94 = 84$

Se - En su hucha tiene 84 € en total

ANEXO 3

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A3

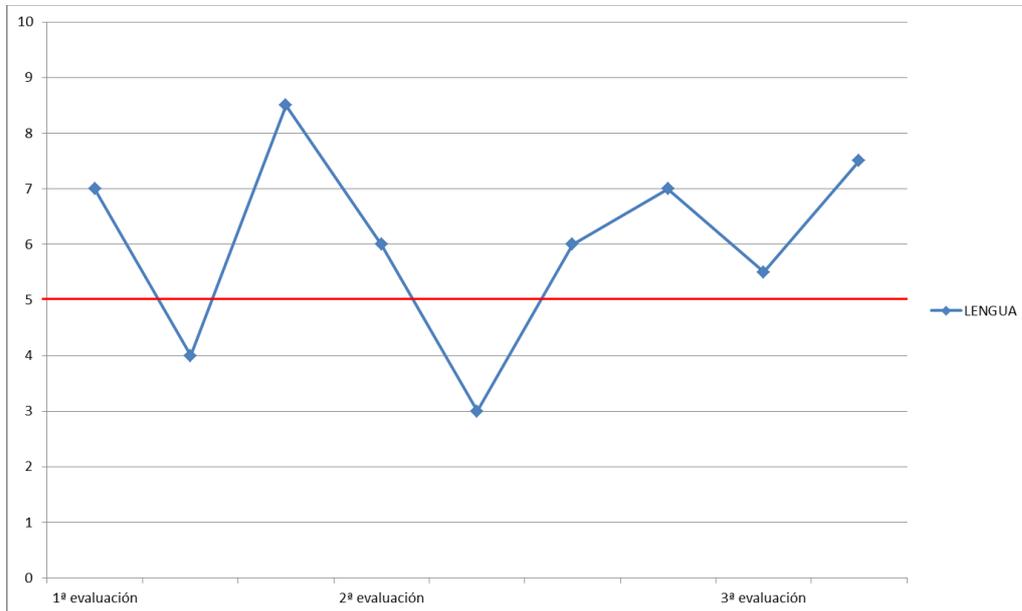
3.1. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A3

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|---|--|
| No le gusta ir al colegio. | | Según un cuestionario proporcionado al alumno, sí le gusta ir al colegio. |
| Se ausenta con frecuencia. | | |
| No se siente cómodo en clase. | X | Los únicos momentos que se le puede percibir cómodo son aquellos en los que juega o se distrae con el compañero de al lado. |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | | Parece sin duda su momento preferido del día. Los minutos que dura el recreo y cuando suena el timbre son casi los únicos ratos que se le puede ver sonreír. |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | X | Está ausente durante todas y cada una de las horas lectivas, con la mirada perdida. |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | En las actividades más dinámicas o que requieren un trabajo más manual, reacciona mejor. |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | Casi siempre trae algo hecho. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | X | Es necesario que alguien le insista para que intente hacer más ejercicios del examen. Además casi nunca trae las tareas completas. Con frecuencia, al revisar su cuaderno, se aprecia cómo tenía más cosas hechas a lápiz pero las borró por motivos desconocidos. |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | X | No siempre ocurre, pero sí con bastante frecuencia. |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | X | Cuando los maestros le preguntan por qué no ha hecho algo o cuestiones teóricas, se queda callado mirando a un punto muerto, aparentemente muy incómodo con la situación. Aunque con nosotros se ha mostrado mucho más cercano y sí dialogaba brevemente con nosotros. |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | X | No pregunta sus dudas a los maestros. No obstante, a nosotros sí que, a finales de nuestra investigación, se animó a |

| | | |
|---|---|--|
| | | preguntarnos pequeñas dudas. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | | Se ayuda con su compañero y desconocemos si en casa la recibe. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | Es un alumno que habla muy poco y no está del todo integrado, pero sí que tiene compañeros con quien jugar. |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | X | Bastantes de sus compañeros no terminan de verle como a uno más, quizá por su forma entrecortada de hablar, su mirada perdida y su aparente nerviosismo. |
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | No parece que tenga un autoconcepto bajo. |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta es buena. Hemos notado que su forma de jugar es hacer como que se pega con sus compañeros, pero de momento solo ha quedado en eso. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | Apenas se hace notar y no le gusta intervenir. |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | | Apenas recibe atención individualizada o algún tipo de medida no significativa. Tiene altibajos, pero los maestros creen que tiene la capacidad de sacar mejores notas, por lo que no le dedican demasiada atención. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | |

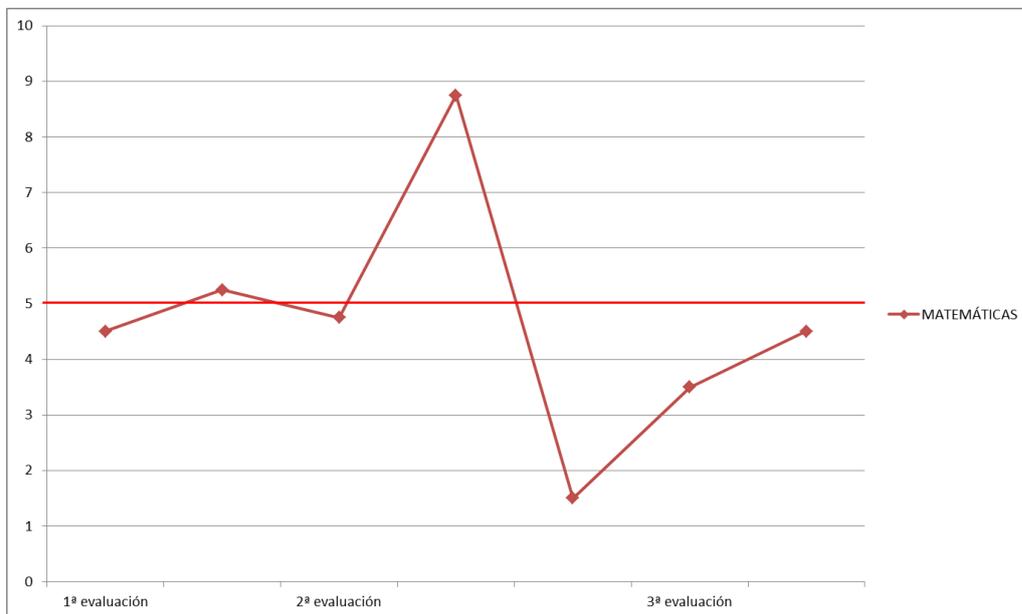
3.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A3

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A3



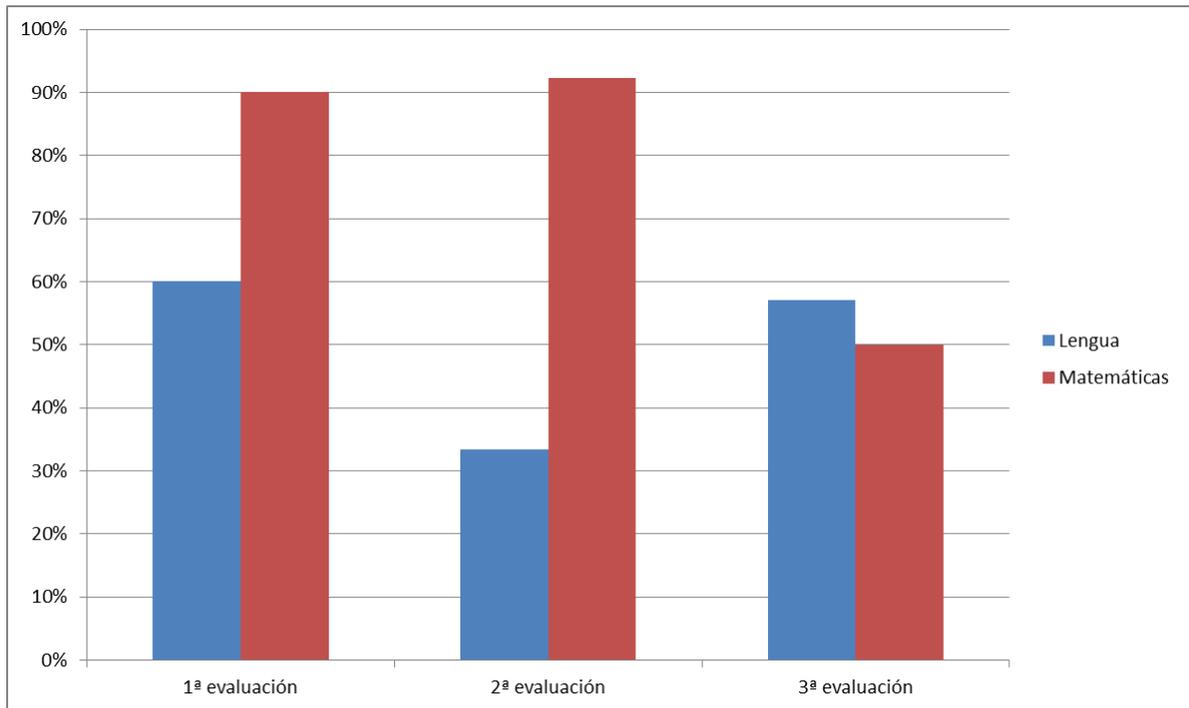
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A3



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A3



Fuente: elaboración propia.

3.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A3

Examen de Lengua. Fecha 14-1-14

3
oct. y exp. 5

1.- Dictado

b → Algunas veces un zorro entraba en el campo de cerezas. Las cerezas quindas y las cerezas del suelo. Las quindas son más pequeñas que las cerezas pero ambas son rojas y jugosas con un pipo y unidas de ^{dos} 7 en 2 formando ~~la~~ racilla.

2.- ¿Cómo son estas palabras según su significado?

- Abrir y cerrar .- ~~carro~~
- Colegio y escuela .- ~~instituto~~
- Pan , panadero, panadería, panete .- ~~panadería~~

3.- Escribe tres significados posibles de la palabra polisémica "planta"

- a)
- b)
- c)

4.- ¿Qué tipos de letras tiene nuestra lengua? Escribe el abecedario del español

A - B - D - E - f - G - H - i - j - k - l - M - N - ~~N~~ - O -
P - Q - R - S - ^{T-U-} V - X - Z

3.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE CÁLCULO Y OPERACIONES DEL ALUMNO A3

Examen de cálculo y operaciones. Fecha ~~.....~~ 875

1.- Cálculo mental.

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| $12 + 13 = \dots 25 \dots$ | $32 - 2 = \dots 30 \dots$ | $8 \times 7 = \dots 56 \dots$ |
| $\dots 20 \dots + 8 = 28$ | $\dots 36 \dots - 14 = 22$ | $22 \times 4 = \dots 88 \dots$ |
| $9 \times \dots 6 \dots = 54$ | $4 + 5 + 6 = \dots 15 \dots$ | $\dots 100 \dots - 34 = 6$ |
| $30 \times 7 = \dots 210 \dots$ | $500 \times 6 = \dots 3000 \dots$ | $19 + 4 = \dots 23 \dots$ |

b x b c

2.- Coloca estas sumas en vertical y realízalas.

345 + 67 + 876 =

3.406 + 978 =

B

$$\begin{array}{r} 345 \\ 876 \\ + 67 \\ \hline 1,288 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3,406 \\ 978 \\ + \quad \quad \quad \\ \hline 4,384 \end{array}$$

3.- Coloca estas restas y realízalas.

4.507 - 3.378 =

987 - 469 =

B

$$\begin{array}{r} 4,507 \\ - 3,378 \\ \hline 1,129 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 987 \\ - 469 \\ \hline 518 \end{array}$$

4.- Multiplicaciones en línea.

$23 \times 3 = \dots 69 \dots$ $34 \times 2 = \dots 68 \dots$ $14 \times 4 = \dots 56 \dots$

$60 \times 9 = \dots 540 \dots$ $71 \times 8 = \dots 568 \dots$ $90 \times 9 = \dots 810 \dots$

$200 \times \dots = 400$ $60 \times \dots = 360$ $500 \times 9 = \dots$

5.- Realiza estas multiplicaciones sencillas.

$$\begin{array}{r} 632 \\ \times 3 \\ \hline 1896 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 504 \\ \times 4 \\ \hline 2016 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 712 \\ \times 2 \\ \hline 1424 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 811 \\ \times 6 \\ \hline 4866 \end{array}$$

6.- Ahora estas multiplicaciones llevando.

$$\begin{array}{r} 546 \\ \times 5 \\ \hline 2730 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9042 \\ \times 8 \\ \hline 72326 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 738 \\ \times 7 \\ \hline 5166 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1273 \\ \times 9 \\ \hline 11457 \end{array}$$

7.- Corrige estas cuentas, rodeando de rojo las que están mal.

$$\begin{array}{r} 237 \\ + 486 \\ \hline 723 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 457 \\ - 932 \\ \hline 525 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 458 \\ \times 2 \\ \hline 816 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 693 \\ \times 4 \\ \hline 2771 \end{array}$$

8.- Más operaciones en línea.

$12 + 20 + 20 = 52$ $320 + 450 = 770$

$602 \times 5 = 3010$ $94 - 50 = 44$

$(12 \times 2) + 6 = 24 + 6 = 30$

$(40 \times 6) + (3 \times 5) = 240 + 15 = 255$

3.5. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE PROBLEMAS DEL ALUMNO A3

Examen de problemas . Fecha

(15)

1.- Completa estas cuestiones matemáticas:

- Rafa tiene 6 canicas más que Pedro, por tanto, Pedro tiene 6 canicas que Rafa.
- Los libros están debajo de la mesa, por tanto, la mesa está de los libros.
- Alberto está a la derecha de la pizarra, por tanto, la pizarra está a la de Alberto.
- Lucía compró 10 kg de fruta más que Carolina, por lo tanto Carolina compró 10 kg que Lucía.

2.- Inés tiene 24 lápices de colores y su hermano Andrés tiene 32 . ¿Cuántos lápices de colores tienen entre los dos?

Datos

24 

32 

24

+ 32

56

entre los 2 tienen 56 lápices de colores

3.- Ismael tiene 46 juguetes y su amigo Luis tiene 94. ¿Cuántos juguetes tiene Luis más que Ismael?

Datos

Ismael tiene 46 

Luis tiene 94 

94

- 46

4.- Sara tiene 12 cajas de fotos. En cada caja hay 9 fotos. ¿Cuántas fotos tiene en total?

Datos

12 cajas 

9 Fotos 

12

~~9~~

21

tiene en total 21 fotos

5.- En un almacén hay 6 cajas de folios. En cada caja hay 5 paquetes de 100 folios cada uno. ¿Cuántos folios hay en total?

Datos
 6 cajas de folios
 5 paquetes de 100 folios

$(6 \times 5) + 100 = 11 + 100 = 111$

en total hay 111 folios

6.- Sergio compró 7 kg de carne de pollo a 3 euros cada kilo. Para pagar dio un billete de 50 € ¿Cuántos euros le sobraron?

7 kg  50 € $(7 \times 3) + 50 = 4 + 50 = 47$

3 euros cada kilo

50€ le sobraron

le sobra 5€

7.- En un tren van 230 personas. En la primera parada bajaron 34 personas y en la segunda bajaron 54 personas. ¿Cuántos viajeros quedan en el tren?

Datos
 230  34 $(230 - 34) + 54 = 204 + 54 = 458$
 54

que 458 viajeros en el tren

8.- Pablo tiene una hucha con 128 €. Se gastó 94 € en un videojuego. Pero el domingo echó a la hucha 50 € que le dio su tío. ¿Qué dinero tiene ahora en la hucha Pablo?

9.- Escribe la pregunta de estos problemas.

- a) El comedor del colegio tiene dos turnos de comida. En cada turno comen 45 alumnos. ¿.....
.....
- b) Unos amigos van al cine de las cinco de la tarde. La película dura 2 horas. ¿.....
- c) Una frutería tienen 230 kg de fruta. Por la mañana vendieron 88 kg y por la tarde vendieron 56 kg ¿.....
.....

10.- En un autobús viajan 55 pasajeros. En la primera parada bajan 20 pasajeros pero en la segunda suben 8 pasajeros ¿Cuántos pasajeros van en el autobús?

Datos

$$(55 - 20) + 8 = 35 + 8 = 43 \text{ pasajeros}$$

Solución.- En el autobús viajan 43 pasajeros.

Explica con tus palabras cómo se ha solucionado el problema

.....
.....
.....
.....
.....

Ampliación- Escribe un problema que se resuelva con dos operaciones y resuélvelo.

ANEXO 4

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A4

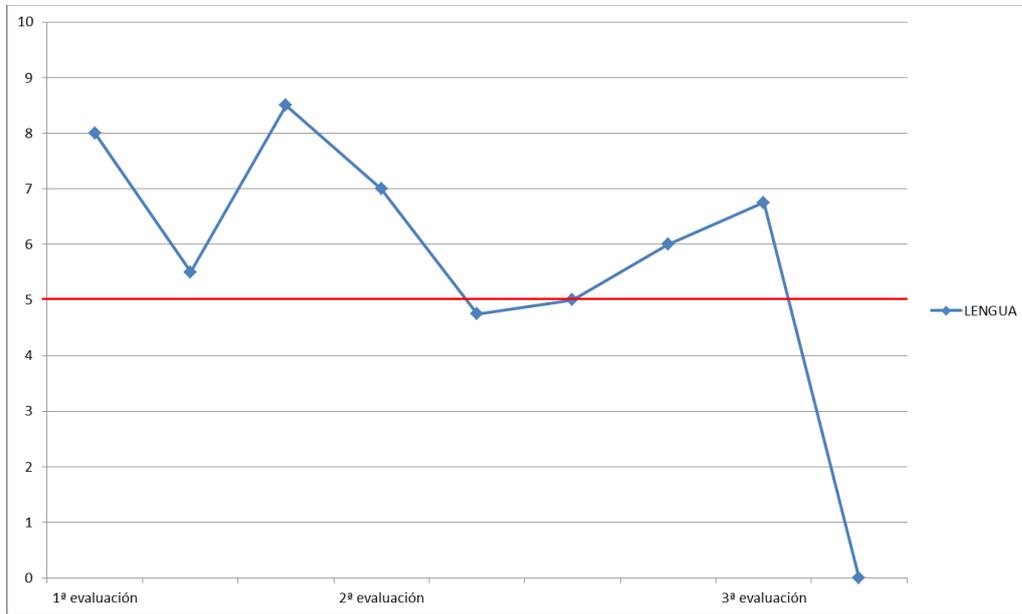
4.1. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A4

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|---|---|
| No le gusta ir al colegio. | | Según un cuestionario proporcionado al alumno, sí le gusta ir al colegio. |
| Se ausenta con frecuencia. | | |
| No se siente cómodo en clase. | | |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | | |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | | |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | | Normalmente no. Sin embargo, en matemáticas, sí suele dejar uno o dos ejercicios sin hacer y mientras se están corrigiendo, borra esos mismos de la agenda, como si quisiera hacer ver que no los ha hecho porque no los tenía apuntados. |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | | |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | | Aunque es tímido, individualmente y desde el asiento, responde muy bien a las preguntas del maestro. |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | X | Cuando un maestro le pregunta si ha entendido algo enseguida asiente con la cabeza, aunque más tarde se puede ver que no era así. Y además, a la hora de corregir los ejercicios, si los tiene mal, en lugar de corregirlos en rojo, los borra y los copia bien de la pizarra, para que el profesor no se dé cuenta de que se había equivocado. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | | Casi siempre no, pero sí con frecuencia. Aunque es el profesor quien debe acercarse a él y darse cuenta de que tiene dificultades. |

| | | |
|---|---|---|
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | Por iniciativa propia no se relaciona nada más que con un amigo suyo y el resto de los compañeros que se acerquen a él. |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | | No es rechazado por sus compañeros, pero tampoco “popular” entre ellos. |
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | X | |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta es muy buena. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | Apenas interviene. |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | | Necesita una atención más individualizada y responde muy bien a ella, marcando la diferencia entre un aprobado o un suspenso. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | |

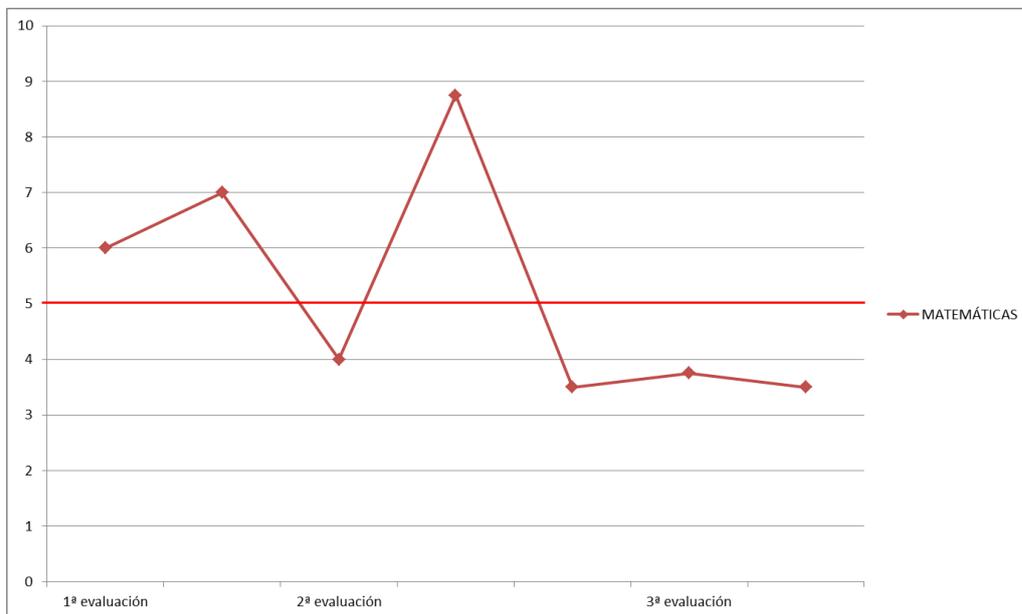
4.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A4

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A4



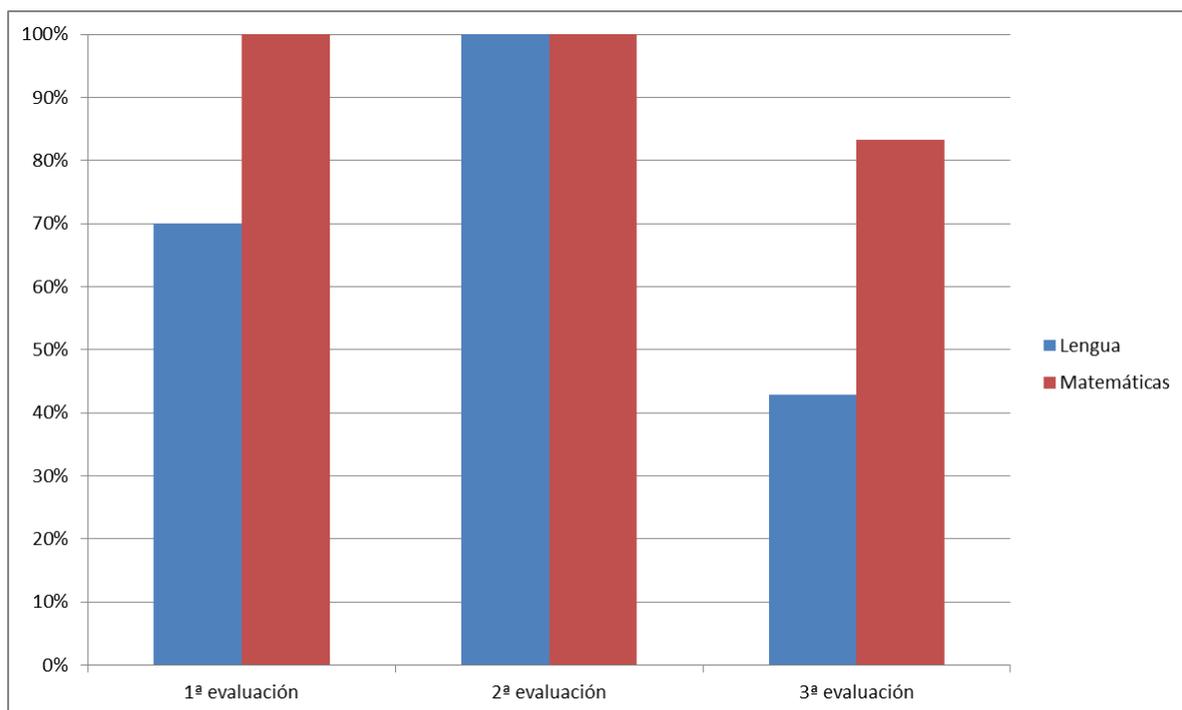
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A4



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A4



Fuente: elaboración propia.

4.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A4

Examen de Lengua. Fecha 14-1-14

(4'75)

Ort y exp 6

1.- Dictado

a) Algunos veceros un carro entraba en el campo de veceros a comerse las quindas y cereras del suelo.

b) Las quindas son más pequeñas que las cereras pero ambas son rajas, jugosas, con un pepa y unidas de dos en dos formando un zarcillo.

2.- ¿Cómo son estas palabras según su significado?

- Abrir y cerrar .- Substantivo

- Colegio y escuela .- Adjetivos

- Pan , panadero, panadería, panete .- familia de palabras

3.- Escribe tres significados posibles de la palabra polisémica "planta"

a)

b)

c)

4.- ¿Qué tipos de letras tiene nuestra lengua? Escribe el abecedario del español

abecedario - A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z

R

5.- Lee el texto atentamente y después contesta las cuestiones

LAIKA

¿Has oído hablar alguna vez de Laika? Laika es el nombre de una perra; sin embargo, la vida de Laika no fue como la de un perro normal y corriente. Laika fue el primer ser vivo que viajó en un cohete espacial: la primera astronauta de la historia.

Laika realizó su viaje a bordo de un satélite artificial llamado Sputnik II. Un equipo de investigadores diseñó en Rusia (antigua URSS) la nave y programó el viaje. El objetivo de la misión era probar que un ser vivo podía sobrevivir en el espacio dentro de una nave.

El Sputnik II despegó el 3 de noviembre de 1957 ante la admiración de todo el mundo, y la experiencia fue todo un éxito. El viaje de Laika abrió el camino para que, tres años más tarde, se lanzara al espacio una nave con un hombre a bordo.

A) CONTESTA

- Quién fue el primer astronauta que viajó al espacio? ~~Sputnik~~ H. El.....

^{astronauta}
primer ~~ser~~ ~~que~~ ~~viajó~~ fue Laika.

- ¿En qué nave viajó? Viajó en la nave ~~antigua URSS~~ Sputnik II

125 ¿Qué país diseñó la nave y organizó el viaje? Diseñaron la nave en Rusia

B) ¿Qué objetivo tenía el viaje? El objeto era probar que un

ser vivo podía sobrevivir en el espacio dentro de una nave

6.- Del texto anterior copia 3 palabras de cada clase.

- Monosílabas No, un y en

✓ - Bisílabas ~~Laika~~ una y ~~viajó~~

- Trisílabas ~~viajó~~ ~~viaja~~

- Polisílabas

7.- Analiza morfológicamente estas palabras:

✓ - Perra ~~Adjetivo~~ femenino

- Corriente ~~substantivo masculino~~.....

- La ~~femenina~~.....

8.- Escribe un título diferente para el texto anterior.

El viaje de Laika

B

9.- Resume el texto de Laika.

Laika viajó al espacio y era una perra
la nave la hicieron en Rusia → Sin terminar

O'S

4.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE PROBLEMAS DEL ALUMNO A4

Examen de problemas . Fecha 19-2-14

(315)

1.- Completa estas cuestiones matemáticas:

- Rafa tiene 6 canicas más que Pedro, por tanto, Pedro tiene 6 canicas menos que Rafa.
- Los libros están debajo de la mesa, por tanto, la mesa está arriba encima de los libros.
- Alberto está a la derecha de la pizarra, por tanto, la pizarra está a la izquierda de Alberto.
- Lucía compró 10 kg de fruta más que Carolina, por lo tanto Carolina compró 10 kg menos que Lucía.

2.- Inés tiene 24 lápices de colores y su hermano Andrés tiene 32 . ¿Cuántos lápices de colores tienen entre los dos?

Datos
Inés 24 
Andrés 32 

$$24 + 32 = 56 \text{ lápices}$$

sl- tienen 56 entre los dos

3.- Ismael tiene 46 juguetes y su amigo Luis tiene 94. ¿Cuántos juguetes tiene Luis más que Ismael?

Datos
46 
94 
~~46~~
52 Juguetes

$$\begin{array}{r} 94 \\ - 46 \\ \hline \end{array}$$

sl- Tiene Luis 52 más que Ismael

4.- Sara tiene 12 cajas de fotos. En cada caja hay 9 fotos. ¿Cuántas fotos tiene en total?

Datos
Sara 12 
9

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 9 \\ \hline 21 \text{ fotos} \end{array}$$

sl- Tiene 21 en total

5.- En un almacén hay 6 cajas de folios. En cada caja hay 5 paquetes de 100 folios cada uno. ¿Cuántos folios hay en total?

Datos
~~6~~
~~5~~
~~100~~

$$(6 \times 5) \times 100 = 136 \text{ folios}$$

R. Hay 136 folios en total

6.- Sergio compró 7 kg de carne de pollo a 3 euros cada kilo. Para pagar dio un billete de 50 € ¿Cuántos euros le sobraron?

Datos
 Compra 7 Kg
 3€
 50€

$$7 \times 3 = 21 -$$

$$50 - 21 = 29$$

$$(7 \times 3) \times 10 - 50 = 40 \text{ €}$$

R. le sobran 40€

7.- En un tren van 230 personas. En la primera parada bajaron 34 personas y en la segunda bajaron 54 personas. ¿Cuántos viajeros quedan en el tren?

Datos

van 230 personas
 34 bajaron
 54 personas

$$230 - 34 - 54 = 142$$

$$(230 - 34) - 54 = 142 \text{ personas}$$

R. Quedan 142 personas en el tren

8.- Pablo tiene una hucha con 128 €. Se gastó 94 € en un videojuego. Pero el domingo echó a la hucha 50 € que le dio su tío. ¿Qué dinero tiene ahora en la hucha Pablo?

Datos

128€ hucha
 94€ 50€

$$(128 - 94) + 50 =$$

$$(128 - 94) + 50 = 172 \text{ €}$$

R. Tiene 172€ ahora en la hucha Pablo

ANEXO 5

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A5

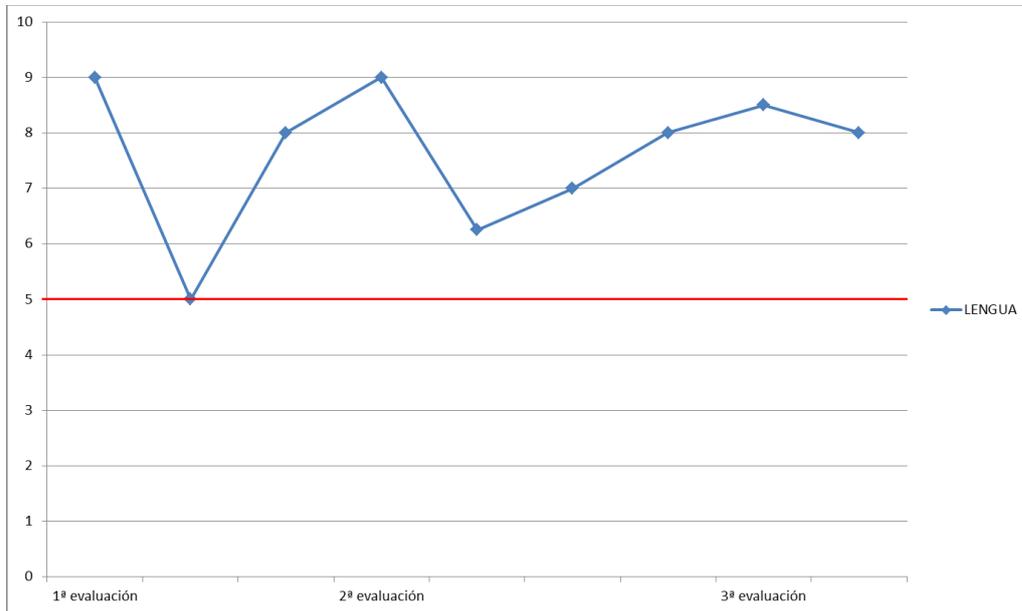
5.1. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A5

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|--|---|
| No le gusta ir al colegio. | | |
| Se ausenta con frecuencia. | | |
| No se siente cómodo en clase. | | |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | | |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | | No parece faltar de interés, pero lo cierto es que se distrae muchísimo en clase (jugando la mayor parte del tiempo con lo que tenga cerca de sus manos). |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | Es muy raro que no traiga las tareas hechas, sobre todo por el apoyo que recibe de casa. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | | |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | | Algunos profesores consideran que el apoyo de casa es excesivo, tanto que en ocasiones trae tareas poco ajustadas a lo que se pedía y que, claramente, han sido realizadas por un adulto. |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | | |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | | Si tiene alguna duda, enseguida levanta la mano y la pregunta. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | | Casi siempre necesita una explicación individualizada para la comprensión de los ejercicios. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | | Está bien aceptado dentro del grupo. |

| | | |
|---|--|--|
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta es muy buena. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | | Necesita una atención más individualizada y responde muy bien a ella. Los especialistas señalan su avance en todos estos años gracias a las horas dedicadas por el maestro de audición y lenguaje. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | |

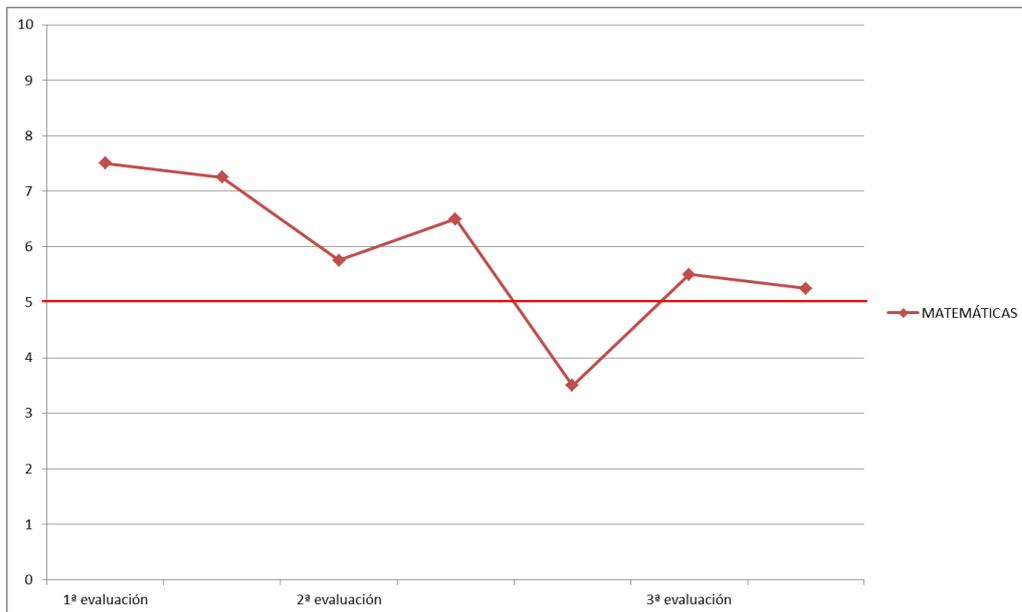
5.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A5

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A5



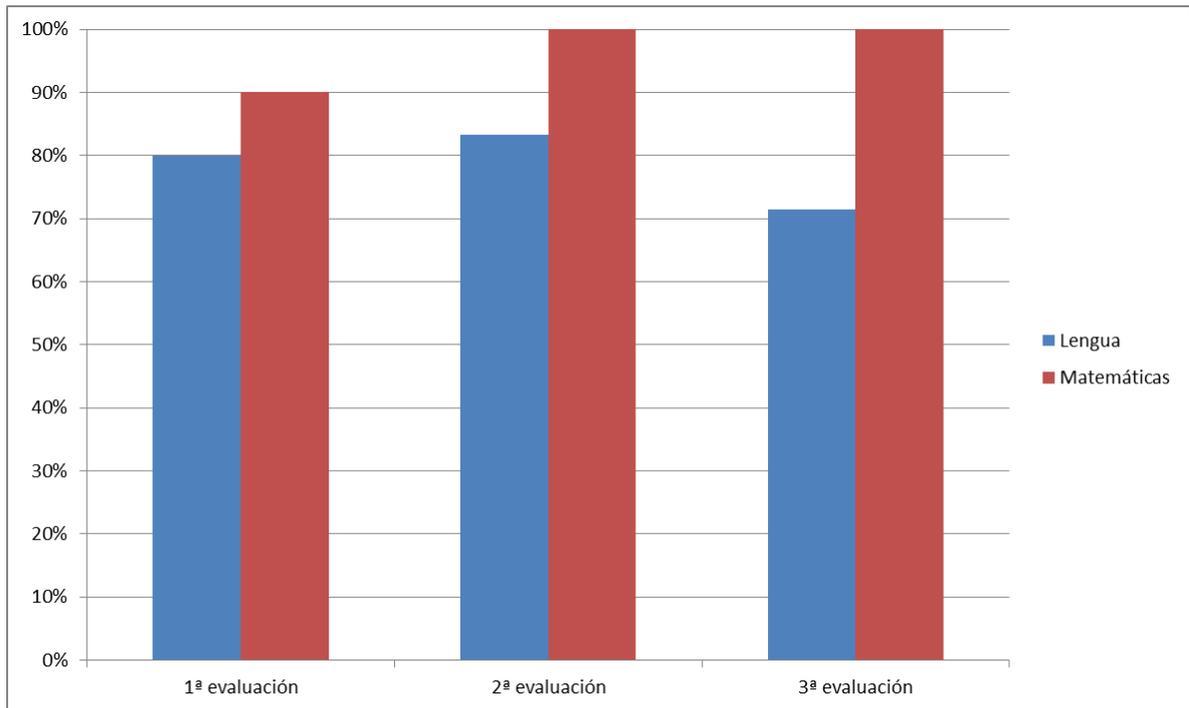
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A5



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A5



Fuente: elaboración propia.

5.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A5

Examen de Lengua. Fecha Martes 14 Enero 2014 6:25 + 0:15 A un p.

Ortog y expr - 6

1.- Dictado

Algunas veces un zorro entra en el campo de cerezas a comerse las quinadas y cerezas del suelo.

b Las quinadas son más pequeñas que las cerezas pero hambas son rajas, jugosas, con un ripo y unidas de dos en dos formando un zarcillo.

2.- ¿Cómo son estas palabras según su significado?

- Abrir y cerrar .- sinónimos

- Colegio y escuela .- antónimos / al revés

r Pan , panadero, panadería, panete .- familias de palabras

3.- Escribe tres significados posibles de la palabra polisémica "planta"

a) planta del pie y planta de edificio

b) raza de animal y ración

c) planta de regar y planta

4.- ¿Qué tipos de letras tiene nuestra lengua? Escribe el abecedario del español

r/r u Abecedario: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

5.- Lee el texto atentamente y después contesta las cuestiones

LAIKA

¿Has oído hablar alguna vez de Laika? Laika es el nombre de una perra; sin embargo, la vida de Laika no fue como la de un perro normal y corriente. Laika fue el primer ser vivo que viajó en un cohete espacial: la primera astronauta de la historia.

Laika realizó su viaje a bordo de un satélite artificial llamado Sputnik II. Un equipo de investigadores diseñó en Rusia (antigua URSS) la nave y programó el viaje. El objetivo de la misión era probar que un ser vivo podía sobrevivir en el espacio dentro de una nave.

El Sputnik II despegó el 3 de noviembre de 1957 ante la admiración de todo el mundo, y la experiencia fue todo un éxito. El viaje de Laika abrió el camino para que, tres años más tarde, se lanzara al espacio una nave con un hombre a bordo.

A) CONTESTA

- Quién fue el primer astronauta que viajó al espacio? *Laika fue la*

primera astronauta de la historia

- ¿En qué nave viajó? *viajó en un satélite artificial llamada Sputnik*

1 *El país que lo hizo en Rusia*

B) ¿Qué objetivo tenía el viaje? *en un cohete espacial*

6.- Del texto anterior copia 3 palabras de cada clase.

- Monosílabas *con, un, el*

- Bisílabas *ante, hombre, bordo*

- Trisílabas *espacio, camina, lanzara*

- Polisílabas *antigua URSS, astronauta, admiración*

7.- Analiza morfológicamente estas palabras:

- Perra *Artículo determinada singular*

- Corriente sustantiva sing, fem

R - La ~~artículo de~~ sustantiva adjetivos sing, fem

8.- Escribe un título diferente para el texto anterior.

BL Laika va al espacio en este ~~primer~~

9.- Resume el texto de Laika.

0575 Laika ^{he} ~~era~~ la primera astronauta y viajó en un cohete espacial y unas investigadores diseñaron en Rusia (antigua URSS) y despegó el 3 de Noviembre de 1957 ^{se} lanzara al espacio una nave con un hombre placido más tarde

5.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE PROBLEMAS DEL ALUMNO A5

Examen de problemas . Fecha Miércoles 19 de 2 de 14 del 2014 (3'5) + 0'5 Amp

1.- Completa estas cuestiones matemáticas:

- Rafa tiene 6 canicas más que Pedro, por tanto, Pedro tiene 6 canicas menos que Rafa.
- Los libros están debajo de la mesa, por tanto, la mesa está encima de los libros.
- Alberto está a la derecha de la pizarra, por tanto, la pizarra está a la izquierda de Alberto.
- Lucía compró 10 kg de fruta más que Carolina, por lo tanto Carolina compró 10 kg menos que Lucía.

2.- Inés tiene 24 lápices de colores y su hermano Andrés tiene 32 . ¿Cuántos lápices de colores tienen entre los dos?

Datos
 Inés 24 lápices
 Andrés 32 lápices
~~32 x 24 = 58 lápices~~
 suma -
 sl: 68 lápices tiene entre los dos

3.- Ismael tiene 46 juguetes y su amigo Luis tiene 94. ¿Cuántos juguetes tiene Luis más que Ismael?

Datos
 Ismael 46 juguetes
 Luis 94 juguetes

$$\begin{array}{r} 94 \\ - 46 \\ \hline 48 \end{array}$$

 sl: 48 juguetes tiene Luis más que Ismael

4.- Sara tiene 12 cajas de fotos. En cada caja hay 9 fotos. ¿Cuántas fotos tiene en total?

Datos $12 \times 9 = 108$
 12 cajas -
 En cada caja 9 fotos
 sl: 108 fotos tiene en total

9.- Escribe la pregunta de estos problemas.

- a) El comedor del colegio tiene dos turnos de comida. En cada turno comen 45 alumnos. ¿Cuántos alumnos ~~hay~~ hoy en total?
- b) Unos amigos van al cine de las cinco de la tarde. La película dura 2 horas. ¿Cuántas horas ~~faltan~~?
- c) Una frutería tienen 230 kg de fruta. Por la mañana vendieron 88 kg y por la tarde vendieron 56 kg. ¿Cuántos ^{kg} ~~frutas~~ quedan?

10.- En un autobús viajan 55 pasajeros. En la primera parada bajan 20 pasajeros pero en la segunda suben 8 pasajeros ¿Cuántos pasajeros van en el autobús?

Datos

$$(55 - 20) + 8 = 35 + 8 = 43 \text{ pasajeros}$$

Solución.- En el autobús viajan 43 pasajeros.

Explica con tus palabras cómo se ha solucionado el problema

Porque es ~~ba~~ si no hay

Ampliación- Escribe un problema que se resuelva con dos operaciones y resuélvelo.

ANEXO 6

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A6

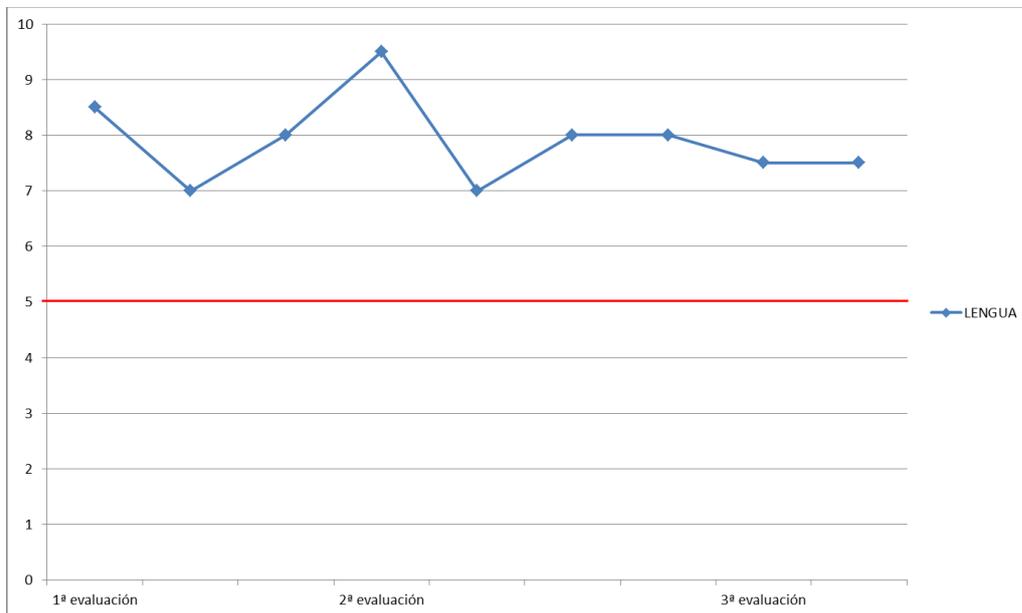
6.1. TABLA OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A6

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|--|--|
| No le gusta ir al colegio. | | |
| Se ausenta con frecuencia. | | |
| No se siente cómodo en clase. | | |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | | |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | | Siempre se muestra atento y muy participativo. |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | Con cualquier actividad fuera de las explicaciones unidireccionales del maestro se muestra entusiasmado. |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | Es muy raro que no traiga algo hecho. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | | |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | | Normalmente interpreta bien las tareas, gracias a que pregunta antes al maestro. |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | | Siempre responde de una manera muy satisfactoria. |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | | No tiene miedo en preguntar abiertamente sus dudas. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | | Es frecuente que necesite algo de ayuda. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | Se relaciona muy bien con los compañeros, aunque a veces tiene problemas de control y acaba gritando o empujando a algunos de los compañeros que se puedan meter con él. |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | | Unos pocos compañeros le consideran «tonto» y alguna vez le han insultado por eso. |
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | No podemos afirmarlo ni negarlo. |

| | | |
|---|--|--|
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | Su conducta generalmente es muy buena, con algunos problemas ocasionales de pérdida del control. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | | |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | | Los profesores temen que eso que le hace distinto a los demás haga que cada vez vaya bajando su rendimiento, pero de momento no hemos detectado una falta de progreso. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | |

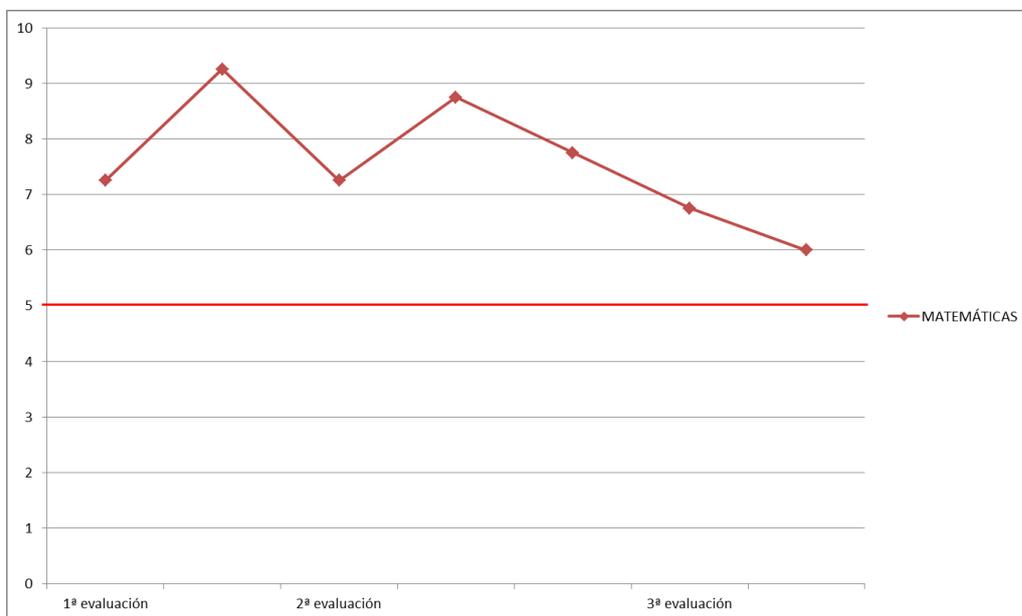
6.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A6

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A6



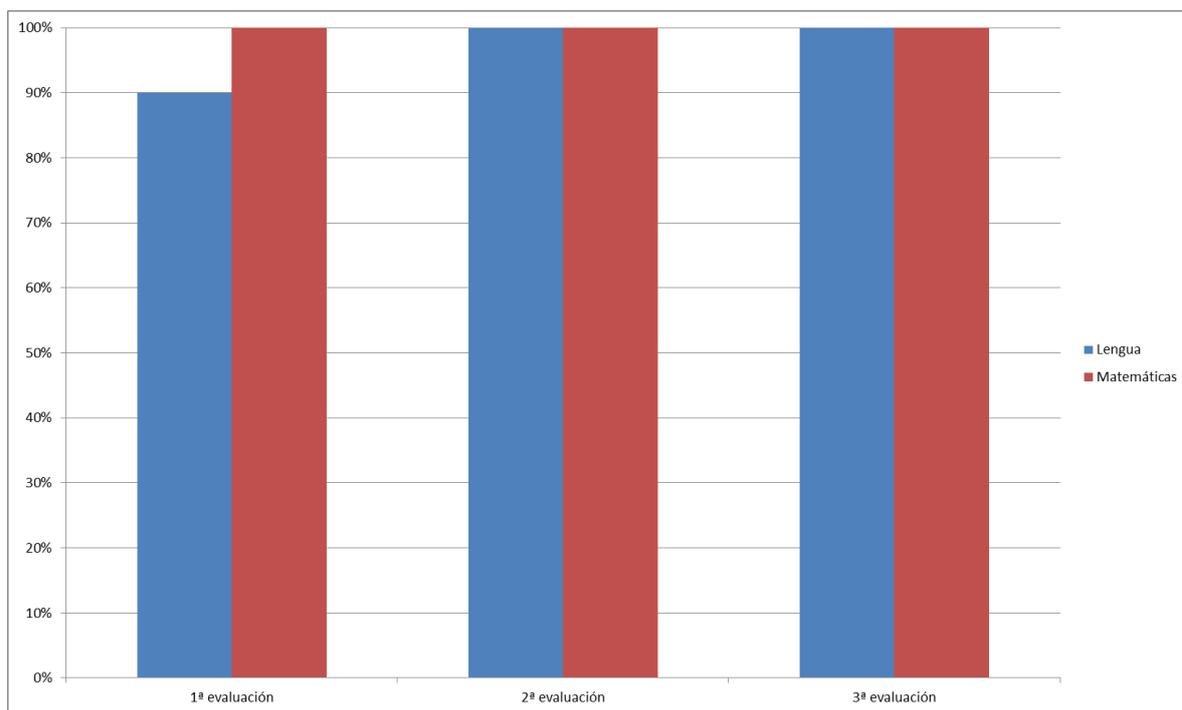
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A6



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A6



Fuente: elaboración propia.

6.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A6

5.- Lee el texto atentamente y después contesta las cuestiones

LAIKA

¿Has oído hablar alguna vez de Laika? Laika es el nombre de una perra; sin embargo, la vida de Laika no fue como la de un perro normal y corriente. Laika fue el primer ser vivo que viajó en un cohete espacial: la primera astronauta de la historia.

Laika realizó su viaje a bordo de un satélite artificial llamado Sputnik II. Un equipo de investigadores diseñó en Rusia (antigua URSS) la nave y programó el viaje. El objetivo de la misión era probar que un ser vivo podía sobrevivir en el espacio dentro de una nave.

El Sputnik II despegó el 3 de noviembre de 1957 ante la admiración de todo el mundo, y la experiencia fue todo un éxito. El viaje de Laika abrió el camino para que, tres años más tarde, se lanzara al espacio una nave con un hombre a bordo.

A) CONTESTA

- Quién fue el primer astronauta que viajó al espacio? ~~Laika~~.....

El primer astronauta fue Laika

- ¿En qué nave viajó? ~~En la nave que viajó~~ fue ~~(antigua URSS)~~ ^{Sputnik II}.....

1 ¿Qué país diseñó la nave y organizó el viaje? ~~Se organizó~~ en Rusia

B) ¿Qué objetivo tenía el viaje? ~~El objetivo fue~~ al satélite espacial artificial ~~Sputnik~~

9.- Resume el texto de Laika.

Laika es una perra especial ~~que~~ ~~no~~ es como un perro normal. Su misión fue ir en el cohete ~~antigua URSS~~ al satélite ~~artificial~~ Sputnik II. ~~En~~ una nave debe estar un hombre a bordo

0.75

ANEXO 7

DATOS OBTENIDOS DEL ALUMNO A7

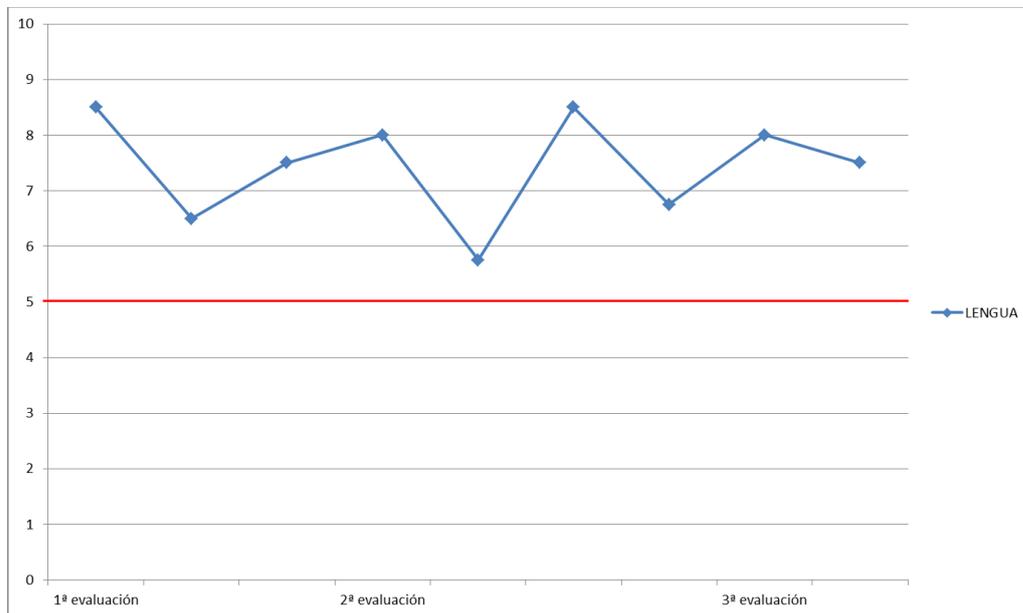
7.1. TABLA OBSERVACIÓN DEL ALUMNO A7

| INDICADORES | | OBSERVACIONES |
|--|---|---|
| No le gusta ir al colegio. | | Le encanta. |
| Se ausenta con frecuencia. | | Nunca, a no ser que sea una causa justificada. |
| No se siente cómodo en clase. | | Es de los alumnos que más contentos están en clase. |
| Con frecuencia no quiere bajar al recreo. | X | Con frecuencia no quiere bajar. Dice que se aburre y que prefiere «husmear» por la ventana o dibujar en la pizarra de clase. |
| No muestra interés por las explicaciones del maestro. | | Está muy atento, pero parece escuchar solo a ratos. |
| No muestra interés por las actividades realizadas. | | Es de los alumnos más participativos de la clase. |
| Casi nunca trae las tareas hechas. | | A veces se le olvida algo, pero muy pocas veces. |
| Sus tareas, trabajos y exámenes suelen estar incompletos. | | Procura terminarlo todo. |
| Suele realizar o interpretar de forma incorrecta las tareas y trabajos enviados. | | |
| Casi nunca responde a las preguntas del maestro y si lo hace, es de modo incorrecto. | | Siempre responde con asombrosa rapidez y si se equivoca no le da importancia. |
| No se atreve o no quiere preguntar sus dudas. | | Pregunta a cada rato cualquier duda o cuestión que se le pase por la cabeza. |
| Casi siempre necesita ayuda para realizar las tareas de clase. | X | Es de los alumnos que más ayuda necesita y sobre todo, que más ayuda solicita. En muchas ocasiones necesita una atención individualizada. |
| No intenta relacionarse con sus compañeros. | | Al contrario, es muy sociable. |
| No es del todo bien aceptado por la mayoría de sus compañeros. | | A excepción de dos o tres compañeros que le consideran un «mandón», el resto le adoran. |

| | | |
|---|---|--|
| Tiene un autoconcepto negativo de sí mismo. | | Su autoconcepto es alto. |
| Su conducta es contraria a las normas de convivencia del centro. | | No presenta problemas graves de conducta. |
| Busca con intervenciones fuera de lugar, alterar el orden de la clase o llamar la atención del maestro. | X | Sí intenta llamar la atención del maestro con comentarios «graciosos». |
| No progresa con los refuerzos y/o la atención individualizada. | X | A pesar de la atención individualizada, cuando tiene problemas en algo, apenas avanza. |
| Se le olvida con excesiva facilidad los nuevos conocimientos adquiridos. | | Más bien le cuesta asentar los nuevos conocimientos. |

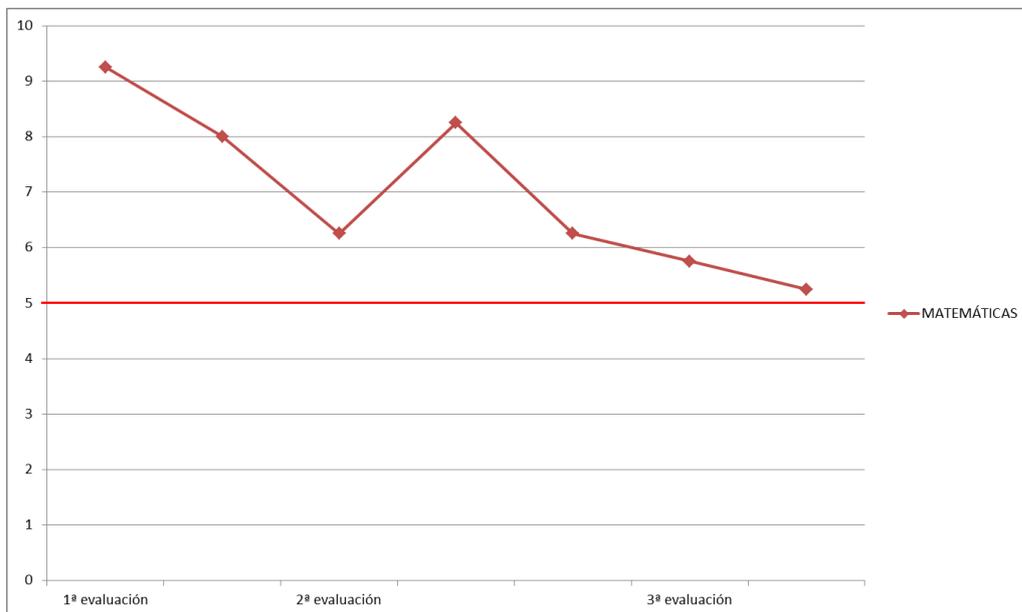
7.2. CALIFICACIONES Y TRABAJO DIARIO DEL ALUMNO A7

Calificaciones en el área de lengua castellana del alumno A7



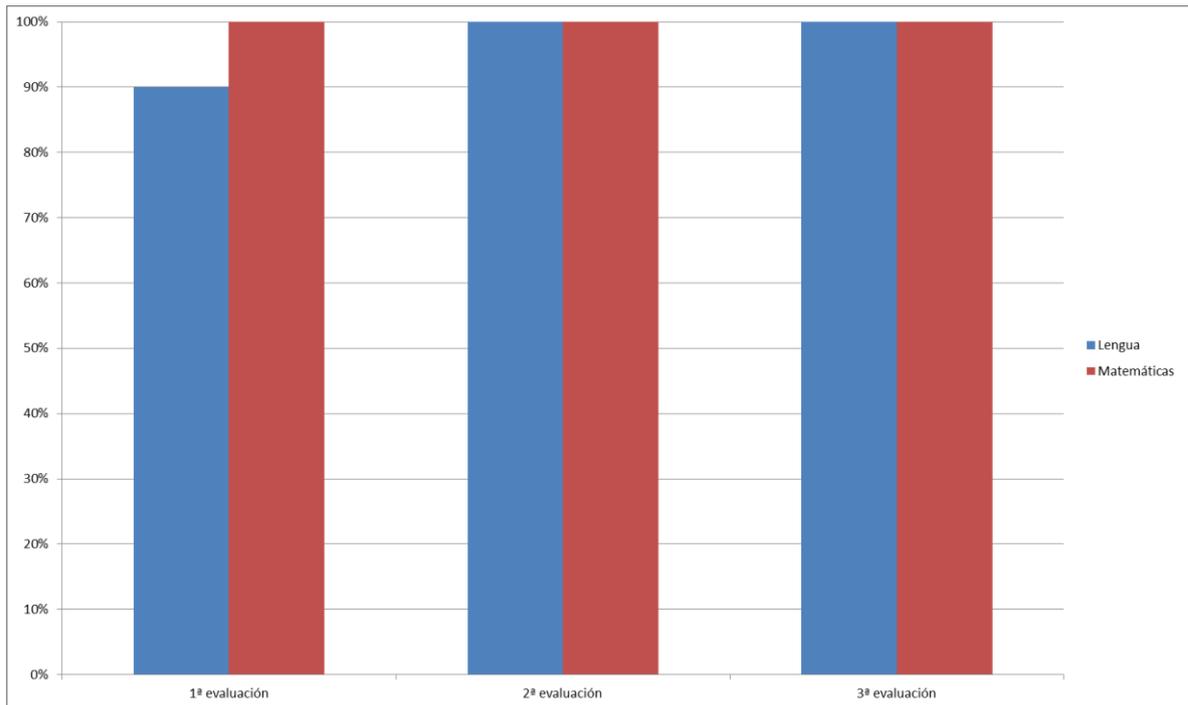
Fuente: elaboración propia.

Calificaciones en el área de matemáticas del alumno A7



Fuente: elaboración propia.

Relación de tareas entregadas y evaluadas en las áreas de lengua castellana y matemáticas del alumno A7



Fuente: elaboración propia.

7.3. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE LENGUA CASTELLANA DEL ALUMNO A7

Examen de Lengua. Fecha Segovia-14-1-14

(5'75) + 2'25 Amp.
Oct y expresión: 6'S

1.- Dictado

→ Algunas veces un zorro entraba en el campo de cerezas a ~~comerse~~ comerse las guindas y cerezas del suelo.

→ Las guindas son más pequeñas que las cerezas pero ambas son rojas y jugosas, con un pipito y unidas de dos en dos formando un zarcillo.

B

2.- ¿Cómo son estas palabras según su significado?

- Abrir y cerrar .- ~~abrir y cerrar~~ antónimas

- Colegio y escuela .- sintónimas

- Pan, panadero, panadería, panete .- ~~panadero~~ antónimos

3.- Escribe tres significados posibles de la palabra polisémica "planta"

a) una planta tiene raíces y le crecen un tallo y luego

las flores. las plantas crecen mucho.

c) los pétalos son de colores.

V

4.- ¿Qué tipos de letras tiene nuestra lengua? Escribe el abecedario del español

Abecedario: a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n-ñ-o-p-q-r-s-t-u-v-w-x-y-z

Tipo de letras: ~~castellano~~ castellano y español

R

9.- Resume el texto de Laika.

Laika era una perra que fue la primera en viajar al espacio ^{en} con un cohete, el Spútnik II ~~despegó~~ despegó el 3 de Noviembre de 1957. → sin terminar

7.4. MUESTRA DE EJERCICIOS DE UN EXAMEN DE PROBLEMAS DEL ALUMNO A7

10.- En un autobús viajan 55 pasajeros. En la primera parada bajan 20 pasajeros pero en la segunda suben 8 pasajeros ¿Cuántos pasajeros van en el autobús?

Datos



$$(55 - 20) + 8 = 35 + 8 = 43 \text{ pasajeros}$$

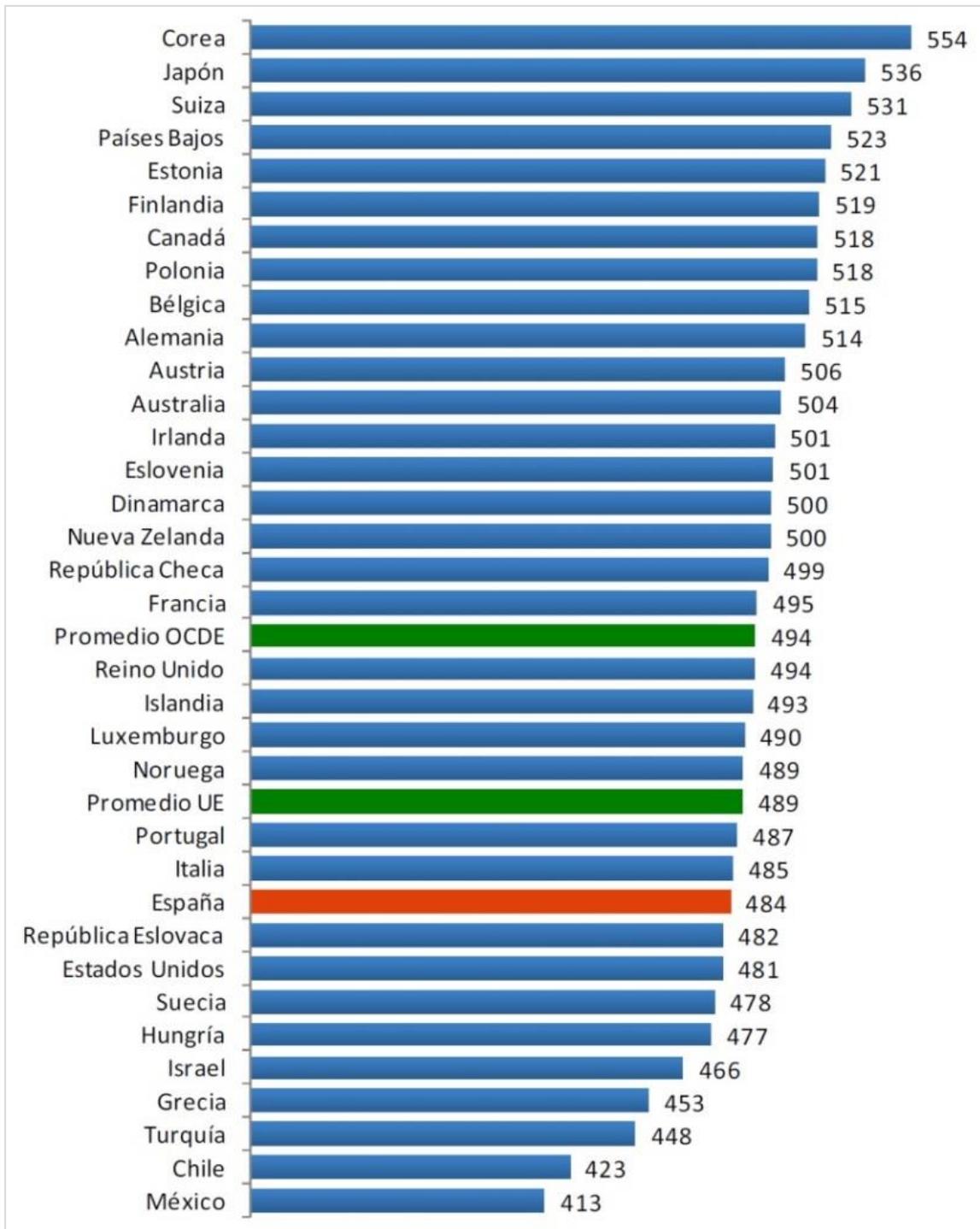
Solución.- En el autobús viajan 43 pasajeros.

Explica con tus palabras cómo se ha solucionado el problema

El problema se ha solucionado

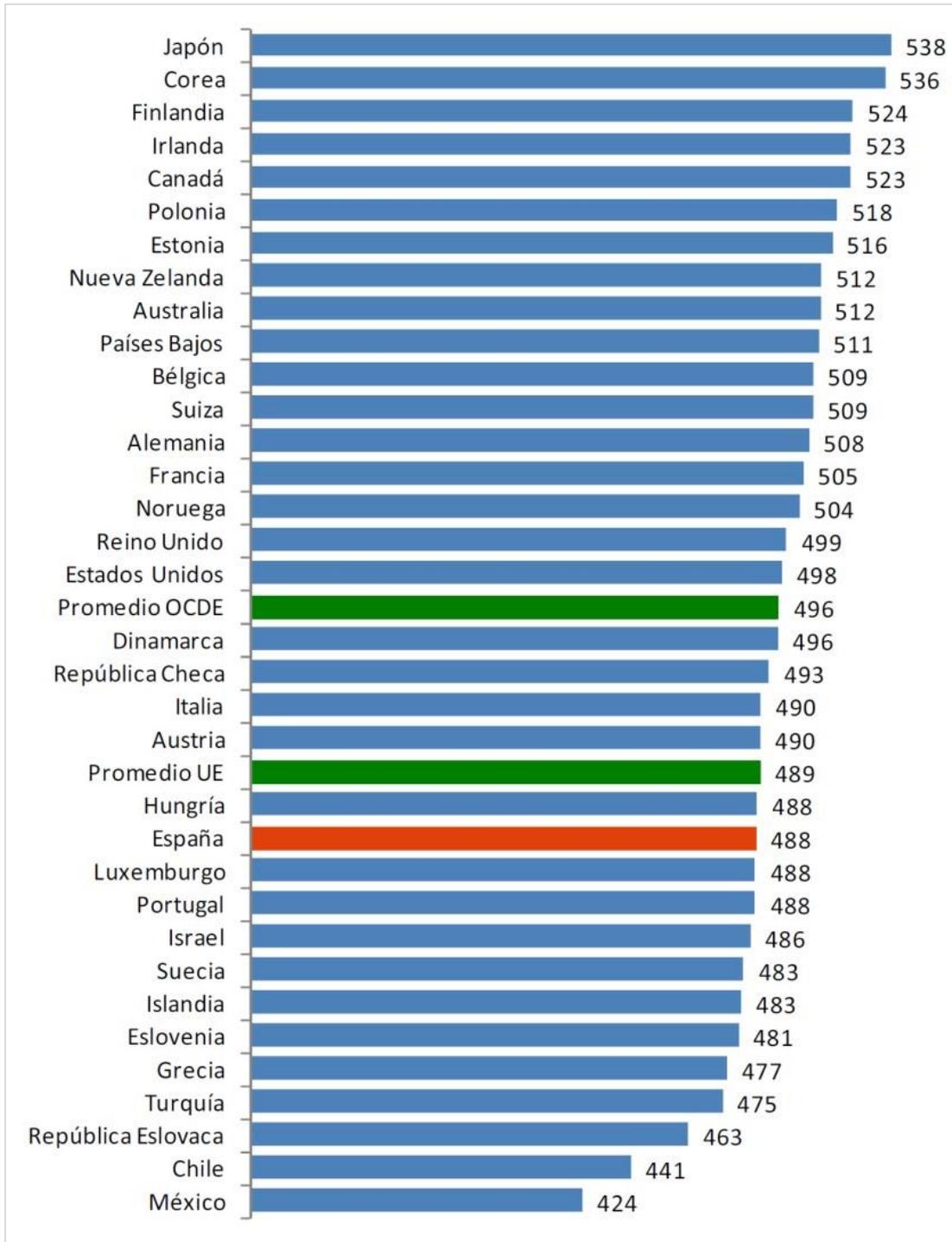
ANEXO 8
RESULTADOS EN PISA 2012

RESULTADOS EN MATEMÁTICAS PISA 2012. PAÍSES DE LA OCDE



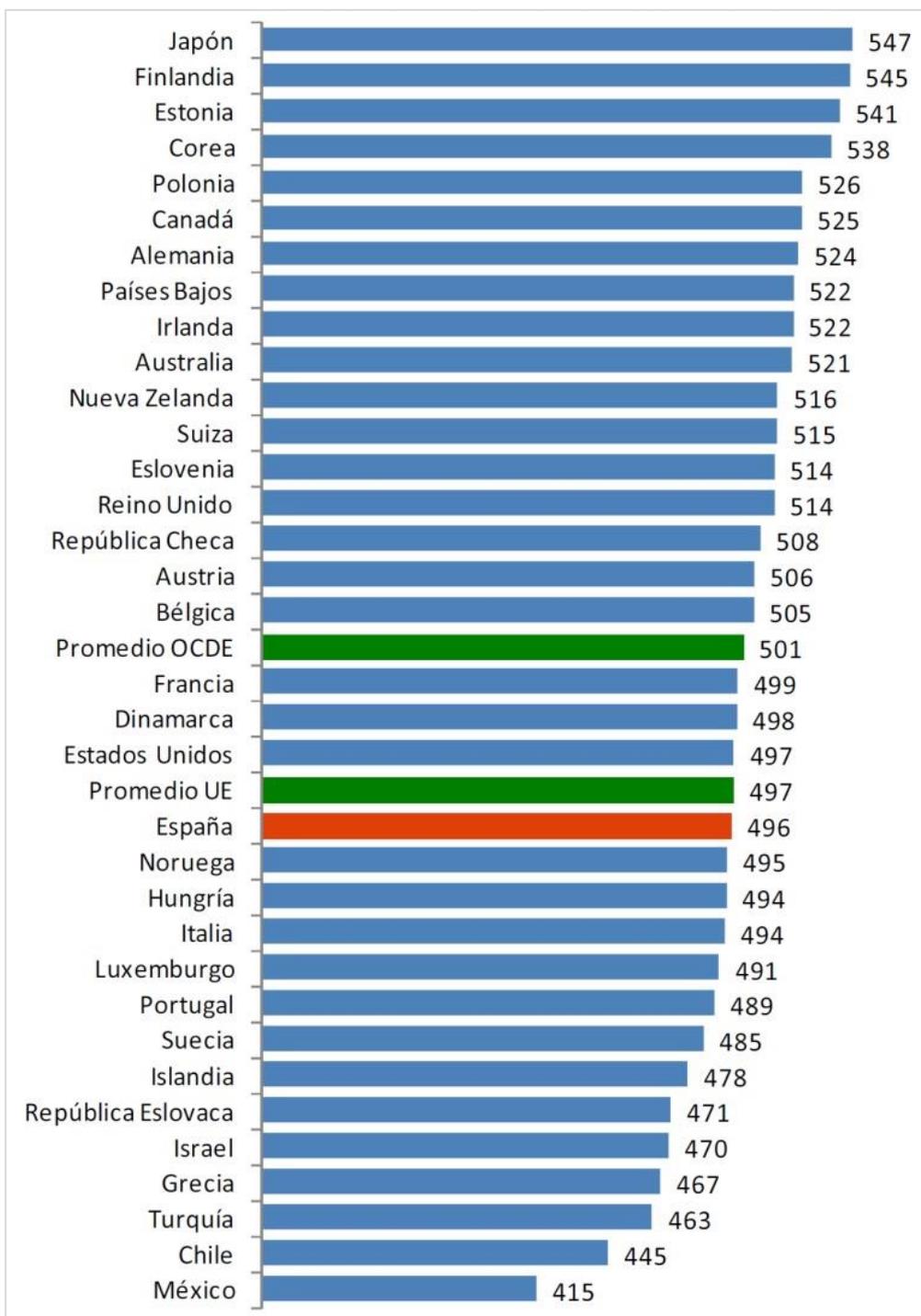
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 3.

RESULTADOS EN COMPRESIÓN LECTORA PISA 2012. PAÍSES DE LA OCDE



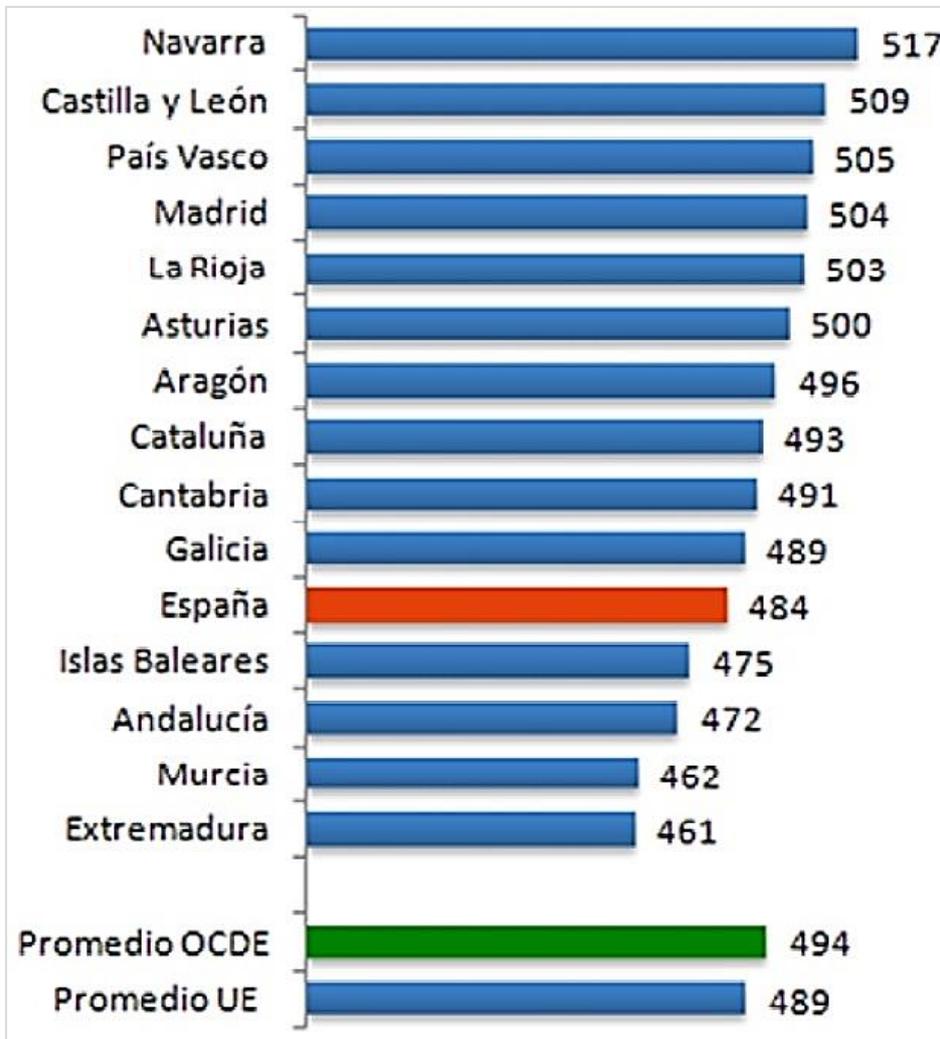
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 4.

RESULTADOS EN CIENCIAS PISA 2012. PAÍSES DE LA OCDE



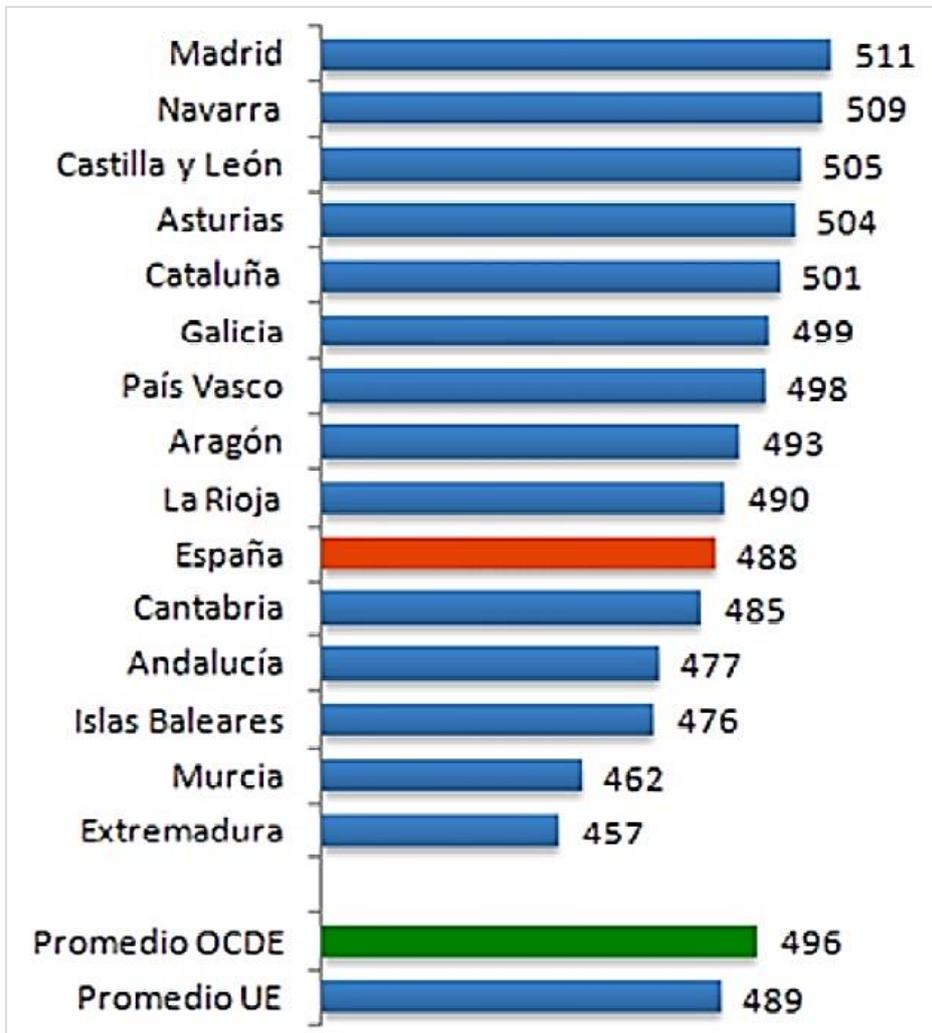
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 5.

**RESULTADOS EN MATEMÁTICAS.
PISA 2012 POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**



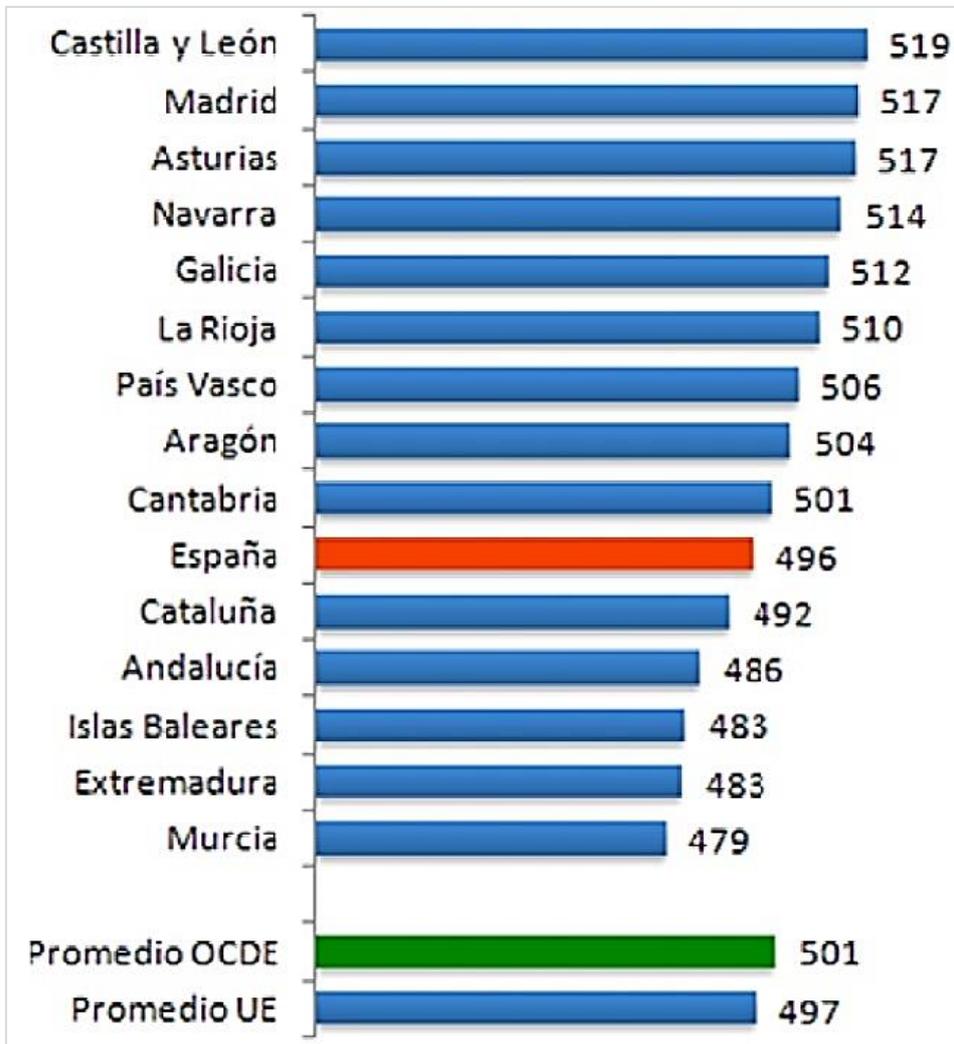
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 8.

**RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA.
PISA 2012 POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 8.

**RESULTADOS EN CIENCIAS.
PISA 2012 POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c, p. 9.

