

Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje

Ana M. Antelm Lanzat

Generalitat de Valencia. (España)
aantelm@gmail.com

Alfonso J. Gil-López

Profesor contratado. Universidad de La Rioja. (España)
alfonso.gil@unirioja.es

María Luz Cacheiro-González

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (España)
mlcacheiro@edu.uned.es

Resumen

Este artículo tiene dos objetivos generales: el primero, analizar las causas del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado del último curso de la educación secundaria obligatoria en España. El segundo, relacionar el estilo de aprendizaje con las perspectivas académicas y con su percepción sobre las causas del fracaso escolar. Se llevó a cabo una investigación descriptiva en una muestra de alumnado de la comunidad de Valencia en España. Se utilizaron dos cuestionarios, el primero, construido por el equipo de investigación, analiza las causas del fracaso escolar; el segundo, el CHAEA, diagnostica el estilo de aprendizaje. Del análisis de los resultados del cuestionario sobre fracaso escolar resultan cuatro grupos de causas de dicho fracaso: 1) intervención del alumno y la familia en el aprendizaje, 2) socialización del alumno en el aula, 3) capacitación cognitiva del alumno y 4) situación económica y laboral de la familia.

Palabras clave

Fracaso escolar, estilos de aprendizaje, contextos educativos, educación secundaria, Valencia-España (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 05-03-2015 | Envío a pares: 05-03-2015 | Aceptación por pares: 20-05-2015 | Aprobación: 22-05-2015

DOI: [10.5294/edu.2015.18.3.6](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.6)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Antelm Lanzat, A. M., Gil-López, A. J., Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educ. Educ.*, 18 (3), 471-489. DOI: [10.5294/edu.2015.18.3.6](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.6)

Analysis of Failure in School from the Standpoint of Students and How they Relate to the Learning Style

Abstract

This article has two primary objectives. The first is to analyze the causes of failure in school from the standpoint of students in their final year of mandatory secondary education in Spain. The second is to associate the learning style with students' academic perspectives and their perception of the causes of failure in school. A descriptive study was conducted with a sample of students from the educational community in Valencia, Spain. Two questionnaires were used. The first, constructed by the research team, analyzes the causes of school failure. The second - the CHAEA questionnaire - diagnosed the learning style. An analysis of the results of the questionnaire on school failure resulted in four groups of causes: 1) student and family involvement in learning, 2) the student's socialization in the classroom, 3) cognitive training for the student, and 4) the family's economic and job situation.

Keywords

School failure, learning styles, educational contexts, secondary education, Valencia-Spain (Source: Unesco Thesaurus).

Análise do fracasso escolar a partir da perspectiva dos alunos e sua relação com o estilo de aprendizagem

Resumo

Este artigo tem dois objetivos gerais: o primeiro, analisar as causas do fracasso escolar a partir de uma perspectiva dos alunos do último ano da educação secundária obrigatória na Espanha. O segundo, relacionar o estilo de aprendizagem com as perspectivas académicas e com sua percepção sobre as causas do fracasso escolar. Realizou-se uma pesquisa descritiva numa amostra de alunos da comunidade de Valencia na Espanha. Foram utilizados dois questionários, o primeiro, construído pela equipe de pesquisa, analisa as causas do fracasso escolar; o segundo, o CHAEA, diagnostica o estilo de aprendizagem. A análise dos resultados do questionário sobre fracasso escolar apresenta quatro grupos de causas desse fracasso: 1) intervenção do aluno e da família na aprendizagem, 2) socialização do aluno na sala de aula, 3) capacitação cognitiva do aluno e 4) situação econômica e de trabalho da família.

Palavras-chave

Fracasso escolar, estilos de aprendizagem, contextos educativos, educação secundária, Valencia-Espanha (Fonte: Tesouro da Unesco).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el estudio del fracaso escolar adquiere una especial relevancia por las altas tasas de abandono y fracaso (Choi y Calero, 2013). En España, el fracaso escolar se refiere al alumnado que no obtiene el título de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), dicho de otra forma, no termina con éxito el cuarto y último curso de la ESO.

El fracaso escolar es multifactorial y se estudia en el marco del sistema educativo en su conjunto (Serra y Palaudarias, 2010). El sistema educativo comprende a la escuela y la familia como microsistemas, pero también abarca a los macrosistemas culturales (Bronfenbrenner, 1987). Por ello, en el examen del fracaso escolar se analizan causas relacionadas con el comportamiento de los discentes, con la actuación de los docentes, con la estructura de la escuela y con los entornos familiar y social del alumno. Siguiendo estos planteamientos, se vienen realizando numerosos estudios que investigan las posibles causas del fracaso escolar (Hjörne y Söjlö, 2014).

Una de las causas del fracaso escolar se podría atribuir a que el alumnado no recibe una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos. Los sistemas educativos tienden a ser homogéneos y no siempre atienden a las características propias de los estudiantes (Choque, 2009); por ejemplo, no se considera su estilo de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey, 1997, p. 1). Por ello, el ajuste entre el estilo de aprender y el estilo de enseñar ayuda a la eficacia del aprendizaje; por el contrario, un desajuste entre ambos estilos puede perjudicar el rendimiento del alumnado y generar problemas de fracaso o abandono escolar.

Son numerosos los estudios que analizan la relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico (López, Hederich y Camargo,

2011). Así, se ha comprobado que el alumnado que obtiene un mayor rendimiento académico posee un estilo de aprendizaje predominantemente reflexivo (Adán, 2002). Por el contrario, el alumnado con riesgo de fracaso o abandono escolar tiene un estilo de aprendizaje predominantemente activo (Gil y Sánchez, 2012) o pragmático (Antelm y Gil, 2013).

Los sujetos de investigación empírica corresponden a los estudiantes que cursan el 4º y último curso de la ESO, por lo que tienen un mayor riesgo de fracaso escolar. Este trabajo tiene cuatro objetivos: 1) analizar, desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de la ESO, algunas posibles causas del fracaso escolar; 2) diagnosticar el estilo de aprendizaje preponderante de este tipo de alumnado; 3) relacionar el estilo de aprendizaje con las perspectivas académicas del alumno; y 4) analizar la relación entre el estilo de aprendizaje y la expectativa de rendimiento académico, la elección de carrera y la percepción del fracaso escolar en este alumnado.

Para desarrollar estos objetivos, esta investigación se ha dividido en tres partes. En la primera, se afronta el marco teórico, se estudian las causas del fracaso escolar y se examinan algunas aproximaciones a los estilos de aprendizaje. En la segunda, abordamos el estudio empírico en una muestra de alumnos de 4º curso de la ESO. Y, en la tercera, se propone la discusión y las conclusiones del trabajo.

Este trabajo contribuye a la literatura sobre fracaso escolar en dos ámbitos de investigación. El primero, avanza en el análisis de las causas del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado que especialmente podría verse afectado por este problema. El segundo, profundiza en los estudios sobre los estilos de aprendizaje, en relación con el fracaso escolar y las expectativas académicas del alumnado próximo a terminar la ESO.

Marco teórico

En este estudio, se ha considerado el fracaso escolar como el hecho de no obtener un título escolar

obligatorio (la ESO en España), al no lograr los objetivos establecidos por el sistema educativo y por la sociedad en conjunto.

Causas del fracaso escolar

Se han definido tres grupos genéricos de causas o determinantes del fracaso escolar que están relacionados con: las condiciones personales de los alumnos, el contexto familiar y el ámbito escolar (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

Como causas del fracaso escolar se han señalado las condiciones personales y sociales de los discentes, por ejemplo (Escudero, 2005): la salud y las posibles discapacidades físicas y mentales, su procedencia como población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa. En este grupo de causas se ha estudiado la variable repetición de curso y el fracaso escolar (Benito, 2007).

En relación con el contexto familiar, como determinantes del fracaso escolar se han estudiado las características familiares como su estructura, el clima familiar o el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar (Escudero, 2005). La clase social y los niveles de estudios de los padres y las madres pueden ser factores de fracaso escolar (Martínez y Álvarez, 2005). También se han señalado otra serie de variables que inciden en el riesgo de fracaso escolar, por ejemplo, la pertenencia a determinadas etnias (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010), el número de hijos (Leibowitz, 1974), el orden entre hermanos (Behrman y Taubman, 1986) y la actividad laboral de los progenitores (Gamoran, 2001).

El ámbito escolar recoge un diverso grupo de causas. Se puede hablar de aspectos relacionados con: 1) la dirección del centro educativo, más concretamente en temas relacionados con el liderazgo del equipo directivo (Marchesi y Pérez, 2003); 2) los

procesos educativos de los centros, por ejemplo, la agrupación de alumnos en función del rendimiento académico (Calero y Escardíbul, 2007); 3) el papel del profesorado en la calidad de la educación (Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010), en este sentido, el fracaso escolar se asocia con la valía del profesorado (Krueger y Whitmore, 2001), por ejemplo, con su preparación o su estilo de comunicación con el alumnado (Ravn, 2003); y 4) las condiciones relacionadas con el clima escolar, con la calidad de la enseñanza o los materiales didácticos, con la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes (Escudero, 2005). Dentro de este conjunto de causas se pueden señalar las políticas sociales y educativas que llevan a cabo las instituciones educativas.

Además, existen otro grupo de causas que podrían estar cercanas a las características de los discentes y el ámbito escolar, como son la influencia del grupo de iguales o la integración del alumnado en el grupo del aula, entre otros aspectos relacionados con la socialización de los alumnos.

Breve análisis de los estilos de aprendizaje

Como señala Briggs (2000), el análisis de los estilos individuales de aprendizaje ha sido objeto de investigación desde hace bastantes años. Su estudio comienza con autores pioneros como Heath (1964), que investigó la aplicabilidad del análisis de los tipos de personalidad a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, y sigue plenamente vigente en nuestros días (Guerrero y Laffita, 2014).

A pesar de la abundancia de literatura sobre los estilos de aprendizaje, y sobre los instrumentos para evaluar la preferencia de aprendizaje, el concepto de estilos de aprendizaje no está universalmente aceptado (Felder y Brent, 2005).

Honey y Mumford (1986) señalan que el aprendizaje por la experiencia se configura en un proceso

cíclico y continuo en cuatro etapas: etapa 1, teniendo una experiencia (experimentar); etapa 2, revisando la experiencia (reflexionar); etapa 3, concluyendo desde la experiencia (concluir); etapa 4, planeando el siguiente paso (planificar). Peter Honey y Alan Mumford consideran que los individuos desarrollan ciertas preferencias en las sucesivas etapas de la vida. Los individuos en situaciones similares reaccionan de formas distintas, esto se debe a que sus necesidades y su modo de aprender son distintos. Estas diferencias constituyen los estilos de aprendizaje; los cuatro estilos que proponen los autores son: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

La literatura ha venido señalando diversos tipos de instrumentos para analizar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, en especial para los nativos en inglés, entre los que se pueden destacar: el “Learning Style Inventory” (Dunn, Dunn y Price, 1975); el Student Learning Styles Scales (Riechmann y Grasha, 1974); el Learning Style Delineator (Gregorc, 1982); y el Learning Styles Inventory (Kolb, 1976). De los instrumentos más conocidos en lengua española se encuentra el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, 1992).

Siguiendo los estudios de Honey y Mumford (1986), Alonso (1992) llevó a cabo una investigación con los estudiantes universitarios de distintas especialidades académicas. De esta investigación, surgió el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que tiene un largo recorrido; durante estos últimos años, son numerosos los estudios que utilizan el CHAEA como instrumento de análisis del estilo de aprendizaje del alumnado o del aprendiz.

Diseño de la investigación empírica

La investigación se planteó en una fase cualitativa y otra cuantitativa. La primera fase consistió en una aproximación al fenómeno del fracaso escolar, con la finalidad de abordar aspectos importantes para recoger en el cuestionario. La segunda fase consistió en seleccionar dos centros que fueran

representativos de los contextos educativos de los alumnos de la ESO de la comunidad de Valencia. Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos. El primero fue un cuestionario diseñado por el equipo de investigación que recoge algunas posibles causas del fracaso escolar. Para la realización de este instrumento, en primer lugar, se revisaron otros cuestionarios que abordan este tema, por ejemplo, los trabajos de Choi y Calero (2013) y Grau, Pina y Sancho (2011) y, en segundo lugar, se analizó la literatura referente a las causas del fracaso escolar, parte de este análisis ha quedado reflejado en el apartado “Causas del fracaso escolar”. El segundo instrumento utilizado fue el CHAEA, que toma como base los trabajos de Honey y Mumford (1986) para señalar cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Objetivos e hipótesis

Se plantean tres objetivos de investigación: 1) conocer, según el alumnado que adelanta el 4º curso de la ESO, las causas del fracaso escolar; 2) analizar el estilo de aprendizaje predominante de este tipo alumnado y sus perspectivas en relación con su futuro académico inmediato; y 3) relacionar las causas del fracaso escolar y las perspectivas del alumnado sobre el curso académico con su estilo de aprendizaje predominante.

Para llevar a cabo estos objetivos, se realizan dos tipos de análisis, un análisis univariable y un análisis bivivariable, en los que se contrastan las hipótesis de trabajo. La tabla 1 recoge las hipótesis propuestas.

Descripción de la muestra

El estudio se realizó en una muestra de dos institutos de enseñanza secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Valencia, de las provincias de Valencia y Alicante. Estos centros son tipos o características en la recepción de un alumnado de clase media o media baja que asisten al IES próximo a su vivienda. Ambos centros tienen una amplia oferta

Tabla 1. Hipótesis propuestas en relación con la perspectiva del alumno sobre el fracaso escolar y su estilo de aprendizaje

Hipótesis	Descripción de la hipótesis
Ho1	No existen diferencias significativas entre la percepción de las causas del fracaso escolar por el alumnado de 4º curso de la ESO y su estilo de aprendizaje predominante.
Ho2	No existen diferencias significativas entre la percepción de superación/no superación por el alumnado de 4º curso de la ESO y su estilo de aprendizaje predominante.
Ho3	No existen diferencias significativas entre la elección de estudios por el alumnado de 4º curso de la ESO y su estilo de aprendizaje predominante.

educativa en enseñanza secundaria y bachillerato, y atienden a una gran diversidad de alumnado. Por ello, se consideran representativos de la población de la zona.

Las encuestas fueron validadas por el equipo de investigación. El equipo respondió a las preguntas y aclaró las dudas y posibles problemas que surgieron al cumplimentar el cuestionario. La encuesta se llevó a cabo en los últimos días del mes de mayo de 2014. Se eligió esta fecha por corresponder a los finales de curso, cuando el alumnado tiene una percepción más clara de sus posibles resultados académicos, así como de la elección de su futuro escolar.

La muestra está formada por 125 estudiantes que representan la casi totalidad de los estudiantes de 4º curso de la ESO de los dos Centros. El 52,0 % son chicos y el 48,0 % son chicas. La media de edad es de 15,83 años.

Además, se controlaron otras variables en relación con los aspectos familiares o de convivencia. Así, en relación con las características de los padres o tutores, se puede señalar: la edad media de los padres fue de 48,27 años y la de las madres de 45,28.

La profesión de los padres era mayoritariamente empleados (74,4%), seguido de autónomos o profesionales (8,0%), encargados (8,05%), desempleados (4,8%), directivos (2,4%) y jubilados (2,4%). La profesión de las madres era mayoritariamente empleadas (51,2%), seguida de amas de casa (38,4%), autónomas o profesionales (7,2%) y desempleadas (3,2%). Los estudios de los padres se distribuyen en los siguientes porcentajes: 38,4% primarios; 32,2% bachillerato o formación profesional; 13,6% estudios superiores; 11,2% estudios secundarios, y 4,0% sin estudios. Los estudios de las madres se distribuyen en los siguientes porcentajes: 37,6% primarios; 33,6% bachillerato o formación profesional; 22,4% secundarios; 6,4% estudios superiores.

Otras variables seleccionadas han sido el número de hermanos de los estudiantes y el puesto que ocupa el interesado entre los hermanos. Así, el 65,6% tenía un hermano o una hermana; el 15,2% tenía dos; el 12 % no tenían hermanos; el 3,2% tenía cuatro hermanos; el 2,4% tenía 3 hermanos, y el 1,6% tenía cinco hermanos. En relación con el puesto que ocupan: el 39,2% era el mayor de los hermanos; el 35,2% el menor; el 12,8% el mediano y el 0,8 es el mellizo.

La construcción del cuestionario y el análisis de la fiabilidad y la validez

La construcción de las escalas del cuestionario

Se realizó un análisis de la estructura factorial de las variables del modelo a través de análisis factoriales de componentes principales con rotación Varimax, por medio del programa SPSS versión 22, que permitió comprobar la existencia de cuatro factores que coinciden con los cuatro grupos de causas que se han denominado: 1) intervención del alumno y la familia en el aprendizaje; 2) socialización del alumnado en el aula; 3) capacitación cognitiva del alumno; 4) situación económica y laboral de la familia del alumno (tabla 2).

Tabla 2. Análisis factorial de los principios de aprendizaje organizacional

Variables	Intervención	Socialización	Capacitación
Situación	Cargas factoriales		
Apoyo familiar	0,823		
Responsabilidad del alumno	0,786		
Compromiso del alumno	0,738		
Expectativas del alumno	0,738		
Implicación de la familia	0,626		
Autoeficacia del alumno	0,738		
Habilidades hacia el profesor		0,845	
Habilidades hacia el compañero		0,815	
Integración en el aula		0,619	
Conflictos en la familia		0,597	
Resistencia del alumno a la frustración		0,548	
Cociente intelectual		0,772	
Dificultades de aprendizaje		0,670	
Capacidad de autoevaluación		0,645	
Recursos económicos			0,870
Situación laboral			0,755
Varianza (%)	21,16418,02314,88510,921		
Varianza acumulada (%)	21,16439,187	54,072	64,993
Estadísticos			KMO: 0,791 Test de Bartlett: 936,541 0,000 (sign.)

La medida KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin, 0,791, indica una buena adecuación de los datos al modelo factorial. El contraste de Bartlett señala que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales correlacionadas, por lo que tiene sentido la aplicación del análisis factorial (Pérez, 2004). Por otro lado, en el análisis de la varianza total explicada llevada a cabo se comprueba que las cuatro primeras componentes resumen el 64,993 % de la variabilidad total (primer componente el 21,164 %, el segundo 18,023 %, el tercero el 14,885 % y el cuarto componente el 10,921 %).

Análisis de la fiabilidad y la validez

La fiabilidad expresa el grado de precisión de la medida. Su finalidad es determinar la consistencia

interna del instrumento, en este caso el cuestionario. Dentro de los diversos métodos para estimar la fiabilidad de la escala de medida, se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach, habitual en este tipo de estudios (García, 2003).

La tabla 3 muestra los coeficientes alpha de Cronbach en cada una de las escalas propuestas compuestas por más de 2 ítems (intervención, socialización y capacitación) y el coeficiente de correlación de Pearson para la escala con 2 ítems (situación).

Como se observa en la tabla 3, las alpha de Cronbach son elevadas en todos los casos (0,796; 0,775; 0,701), superiores al 0,700 que se exige en etapas tempranas de investigación (Nunnally, 1978). Y el coeficiente de Pearson es superior a 0,300.

Tabla 3. Coeficientes alpha de Cronbach y correlación de Pearson

	Número de ítems	α de Cronbach	Q de Cronbach	Sig.
Intervención	6	0,745	410,804	0,000
Socialización	5	0,775	40,370	0,000
Capacitación	3	0,701	42,370	0,000
	Número de ítems	Correlación de Pearson		Sig.
Situación	2	0,554		0,000

La validez se refiere a la exactitud con la que un instrumento de medida evalúa un atributo; con este análisis se pretenden conectar la escala utilizada con la teoría (García, 2003), con el constructo o concepto no observable que queremos medir. Dicho concepto necesita un acuerdo o consenso sobre su significado para otorgarle el carácter de útil y válido desde un punto de vista científico; además, necesita de la implementación de procedimientos de validación (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000). En este marco aparece el concepto de *validez de constructo*.

La validez de constructo se refiere al grado en que el procedimiento de medida contempla de forma adecuada el constructo teórico que pretende medir. Para Messick (1994) es la validez principal, ya que representa un concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes. Para medir la validez de constructo se utilizaron las correlaciones de Pearson. Para cada constructo se obtuvo

la correlación entre cada uno de los ítems enunciados para su medida, tal como se observa en la tabla 4.

En la tabla 4 se observan las correlaciones medias que, en general, son elevadas. Asimismo, las correlaciones de valor máximo son muy elevadas. En cuanto a las correlaciones de valor mínimo no se encuentran valores pequeños con la excepción del constructo de orientación.

Análisis de resultados

Para presentar los resultados, en primer lugar, se realiza un análisis descriptivo y, en segundo lugar, se efectúa un estudio bivariado, a fin de contrastar las hipótesis propuestas.

La tabla 5 recoge las valoraciones que dan los alumnos sobre las causas del fracaso escolar, en ítems y las escalas. Los ítems corresponden con una escala Likert de 1 a 7, donde 1 representa el mínimo acuerdo con la sentencia propuesta y 7 el máximo acuerdo.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson

	Valor mínimo	Valor medio	Valor máximo
Intervención	0,301	0,480	0,724
Socialización	0,312	0,475	0,599
Capacitación	0,386	0,419	0,439
Situación	0,554	0,554	0,554

Nota: todas las correlaciones resultaron significativas al nivel 0,05 y 0,01.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de cada constructo e ítem

Constructo	Media	Desviación típica
Intervención	4,80	1,463
Apoyo familiar	4,51	2,131
Responsabilidad del alumno	5,22	1,799
Compromiso del alumno	5,01	2,179
Expectativas del alumno	4,82	1,762
Implicación de la familia	4,82	2,045
Autoeficacia del alumno	4,47	1,644
Socialización	4,70	1,349
Habilidades hacia el profesor	4,73	1,588
Habilidades hacia el compañero	4,21	1,833
Integración en el aula	4,53	2,050
Conflictos en la familia	5,33	1,933
Resistencia a la frustración	4,72	1,527
Capacitación	4,44	1,331
Cociente intelectual	4,32	1,794
Dificultades de aprendizaje	5,08	1,781
Capacidad de autoevaluación	3,92	1,527
Situación	4,20	1,400
Recursos económicos	4,15	1,545
Situación laboral	4,26	1,631

Todos los ítems, excepto capacidad de autoevaluación, tienen una puntuación superior a 4. La causa más importante de fracaso escolar corresponde a los conflictos en la familia (media de 5,33). A esta causa le siguen la responsabilidad del alumno con el aprendizaje (5,22), las dificultades de aprendizaje (5,08) y su compromiso con el aprendizaje (5,01). Todos los constructos tienen medias superiores a 4. El constructo o grupo de causas de mayor puntuación corresponde a la intervención en el aprendizaje (media de 4,80), y el de menor puntuación a la situación económica y social de la familia (4,20).

Por su parte, la tabla 6 muestra las correlaciones entre los 4 constructos analizados: la intervención, la socialización, la capacitación y la situación.

Como se observa en la tabla 6, existen correlaciones significativas en cada uno de los constructos. Las mayores correlaciones se encuentran entre: los procesos de socialización y capacitación (0,522); los procesos de capacitación e intervención (0,493); los procesos de socialización e intervención (0,460). Y las menores correlaciones se encuentran entre lo que hemos denominado como situación económica y el resto de procesos.

Los siguientes análisis descriptivos corresponden con los datos relacionados con el estilo de aprendizaje del alumnado. En la tabla 7 se presentan los estilos de aprendizaje predominantes.

Como señala la tabla 7, el tipo predominante de estilo de aprendizaje de los estudiantes de 4º de la ESO es el reflexivo (43,2%), seguido del activo (24,8%), como viene siendo habitual en este tipo de alumnado.

En la tabla 8 se señala la expectativa de superación del 4º curso de la ESO según el estilo de aprendizaje.

Como indica la tabla 8, el mayor porcentaje de alumnos que señalan que van a superar el curso son los que predominantemente tienen un estilo de aprendizaje reflexivo (48,6%). Y el porcentaje de alumnos que dice no superar el curso académico tiene un estilo de aprendizaje predominante activo (50,0%).

En la tabla 9 se señala la elección del alumnado para el próximo curso académico según el estilo de aprendizaje.

La tabla 9 muestra que el mayor porcentaje de alumnos que señalan que continuarán estudiando bachillerato corresponde a los estudiantes de estilo reflexivo (53,9%). Por el contrario, los estudiantes que plantean estudiar formación profesional son mayoritariamente activos (34,7%) y pragmáticos (23,1%), frente a los estudiantes de estilo reflexivo que representan el 19,2% de los casos.

En las siguientes tablas se analizan las hipótesis propuestas, correspondientes a las relaciones entre

Tabla 6. Correlaciones entre los constructos

	Intervención	Socialización	Capacitación	Situación
Intervención	1,000			
Socialización	0,460**	1,000		
Capacitación	0,493**	0,522**	1,000	
Situación	0,220*	0,349**	0,363**	1,000

Nota: ** Correlación es significativa a nivel de 0,01.

* Correlación es significativa a nivel de 0,05.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de estilos de aprendizaje predominantes

Estilo de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Activo	31	24,8
Reflexivo	54	43,2
Teórico	12	9,6
Pragmático	10	8,0
Activo reflexivo	6	7,2
Reflexivo teórico	7	5,6
Teórico pragmático	2	1,6
Total	125	100

Tabla 8. Frecuencias de expectativa de superación del curso según el estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Sí		No	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Activo	24	21,6	7	50,0
Reflexivo	53	48,6	1	7,0
Teórico	11	10,0	1	7,0
Pragmático	8	7,0	2	14,0
Activo reflexivo	6	5,0	3	21,0
Reflexivo teórico	7	6,0	0	0,0
Teórico pragmático	2	2,0	0	0,0
Total	111	100	14	100

Tabla 9. Frecuencias de elección de estudios según el estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Bachillerato		Formación profesional		Buscar trabajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Activo	17	19,2	9	34,7	-	-
Reflexivo	48	53,9	5	19,2	-	-
Teórico	10	11,2	1	3,8	-	-
Pragmático	2	2,0	6	23,1	-	-
Activo reflexivo	5	5,6	3	11,5	1	100
Reflexivo teórico	5	5,6	2	7,7	-	-
Teórico pragmático	2	2,2	-	-	-	-
Total	89	100	26	100	1	100

el estilo de aprendizaje predominante del alumno y los factores relacionados con el fracaso escolar.

La tabla 10 recoge la relación entre los estilos de aprendizaje y la percepción de superación del curso académico.

Tabla 10. Análisis de varianza para la variable independiente estilo de aprendizaje y para la variable dependiente rendimiento académico

gl	F	Sig.
6	2,728	0,016

Como indica la tabla 10, existen diferencias significativas entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que rechazamos la hipótesis H01.

La tabla 11 recoge la relación entre el estilo de aprendizaje y la elección de estudios.

Tabla 11. Análisis de varianza para la variable independiente estilo de aprendizaje y la variable dependiente elección académica

gl	F	Sig.
6	4,690	0,000

En la tabla 11 se observan diferencias significativas entre el estilo de aprendizaje y la elección

académica del alumno de 4º de la ESO, por lo que rechazamos la hipótesis H02.

La tabla 12 expone las relaciones entre el estilo de aprendizaje y la percepción de las causas del fracaso escolar.

Como señala la tabla 12, con la excepción de la variable que hemos denominado “Situación económica social de la familia”, en todas las demás variables que corresponden a causas del fracaso escolar no existen diferencias significativas, por lo que aceptamos parcialmente la hipótesis H03.

Conclusiones

Se ha señalado que las consecuencias del fracaso escolar son graves. Los alumnos que ni siquiera concluyen la educación obligatoria tienen dificultades posteriormente para su inserción laboral, ocupan puestos de trabajo menos estables y con menor nivel retributivo (Suárez *et al.*, 2011). En definitiva, estos estudiantes tienen un mayor riesgo de exclusión económica y social (Calero *et al.*, 2010). Además, dentro de los efectos del fracaso escolar se encuentran la deserción, la sobriedad, la baja autoestima en los estudiantes, los deficientes resultados en las pruebas (Choque, 2009). Por todo ello, el análisis de las causas del fracaso escolar es un tema actual de investigación y de especial importancia en los procesos sociales de intervención.

Tabla 12. Análisis de varianza para la variable independiente estilos de aprendizaje y las variables dependientes causas de fracaso escolar

Constructo	Gl	F	Sig.
Intervención	6	0,441	0,850
Apoyo familiar	6	5,066	0,354
Responsabilidad del alumno	6	1,698	0,798
Compromiso del alumno	6	4,658	0,442
Expectativas del alumno	6	0,529	0,785
Implicación de la familia	6	1,422	0,212
Autoeficacia del alumno	6	1,525	0,176
Socialización	6	1,582	0,158
Habilidades hacia el profesor	6	2,046	0,065
Habilidades hacia el compañero	6	1,021	0,415
Integración en el aula	6	4,541	0,375
Conflictos en la familia	6	1,002	0,428
Resistencia a la frustración	6	1,035	0,406
Capacitación	6	0,854	0,531
Cociente intelectual	6	1,824	0,100
Dificultades de aprendizaje	6	1,006	0,425
Capacidad de autoevaluación	6	0,351	0,980
Situación	6	4,420	0,001
Recursos económicos	6	4,526	0,000
Situación laboral	6	2,620	0,020

Nuestra investigación se ha planteado cuatro objetivos. El primer objetivo ha sido analizar las causas del fracaso escolar según la perspectiva del alumnado que estudia 4º de la ESO y, por ello, podría estar inmerso en problemas de fracaso escolar al encontrarse en el último curso de la educación secundaria. Con esta finalidad, se ha confeccionado un cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario ha pasado un proceso de validación. Se ha comprobado la fiabilidad y la validez del instrumento de medida. Además, se ha llevado a cabo un análisis de componentes principales, en el que se han encontrado cuatro componentes que hemos denominado como: intervención, socialización, capacitación y situación.

La intervención tiene que ver con la responsabilidad del alumno y la familia con el aprendizaje.

Este componente ha sido el grupo de causas con una mayor valoración por los alumnos; autores como Del Burgo (2002) señalan como causas del fracaso escolar el bajo esfuerzo del alumno. En nuestro trabajo resulta revelador que en este componente aparecen conjuntamente aspectos vinculados a la conducta del alumno, su responsabilidad y sus expectativas, así como cuestiones referidas al comportamiento de la familia. Estos resultados vendrían a señalar la importancia de la implicación de la familia en los problemas de fracaso escolar. En este sentido, se ha comprobado que el apoyo que reciben los adolescentes de sus padres tiene un importante peso en su autoestima (Broc, 2000), aspecto muy relacionado con los procesos de aprendizaje. En el ecosistema educativo, la participación de la familia es clave (Lozano, Alcaraz

y Colás, 2013; Ruiz Corbella, 2007). Pero como señala Choque (2009), esta participación debe extenderse al proceso educativo en su conjunto, pues refuerza los aprendizajes y sigue de manera permanente y sostenible los logros educativos de los alumnos.

Dentro del constructo socialización del discente, hemos agrupado un conjunto de causas relacionadas con la integración del alumno en el ecosistema educativo en su conjunto y, por ello, nos hemos referido tanto a la escuela, concretamente al grupo aula, como al contexto familiar; de hecho, el ítem que más puntuación recibe del alumnado como causa más importante del fracaso escolar son los conflictos en la familia. Como señalan Martínez y Álvarez (2005), los problemas familiares pueden afectar el desarrollo de los hijos y, con ello, su proceso de aprendizaje. Este constructo también lo constituyen aspectos relacionados con las habilidades del profesor en el aula (Del Burgo, 2002), o con las actitudes de los alumnos en comportamientos cercanos a la resiliencia (Ungar, 2008).

El tercer componente se refiere a la capacitación cognitiva del alumno, y se trata de cuestiones relativas a su capacidad intelectual o relacionadas con sus problemas de aprendizaje. Nos referimos a posibles dificultades significativas en la adquisición y el uso de la capacidad para entender y a aspectos cognitivos relacionados con la capacidad para la toma de decisiones por los discentes. Todos estos temas se han considerado en los estudios sobre el fracaso escolar (Fullana, 1998). En este constructo, aparece el ítem con una menor puntuación que es la “capacidad de autoevaluación”, aunque la literatura viene señalando que la autoevaluación, que se caracteriza por la toma de decisiones del alumno para su propio aprendizaje, es un elemento importante en el proceso de aprendizaje (Eyeang, 2010). Por ello, sería importante trabajar con los alumnos sobre el desarrollo de su capacidad de autoevaluación o de resolución de problemas.

El cuarto de los componentes se ha definido como la situación económica o laboral de la fami-

lia, aspecto que ha sido considerado como determinante en los problemas de aprendizaje (Bravo, 1990). Aunque en nuestro estudio es el constructo menos valorado como causa de fracaso escolar. En este sentido, se puede señalar que el alumnado da importancia a los conflictos en la familia, y no tanto a los posibles problemas derivados de dificultades económicas como causas del fracaso escolar.

Además, se han señalado las correlaciones entre los distintos constructos. Es significativo que el constructo “capacitación”, que tiene componentes relacionados con los problemas de aprendizaje, esté más correlacionado con los procesos de socialización. De alguna forma, la socialización de los alumnos y sus problemas de aprendizaje tienen rasgos comunes. También, los procesos de intervención se relacionan con los de socialización. Con todo, se comprueba la importancia de los procesos de socialización en el fracaso escolar (Ovejero, 1993).

Con lo señalado hasta ahora, este trabajo ha corroborado que el problema del abandono o fracaso escolar es multidimensional y que las distintas causas que lo provocan están interrelacionadas. Estos resultados se explican a la luz de las teorías de Bronfenbrenner (1987), como señala Choque (2009, p. 3): “el ecosistema educativo es el conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social”.

El segundo de los objetivos ha sido diagnosticar a través del cuestionario CHAEA el estilo de aprendizaje preponderante de este grupo de alumnos. Los resultados han puesto de manifiesto que el alumnado tiene mayoritariamente un estilo reflexivo, seguido por el activo y el teórico. Estos resultados están en línea con otros trabajos que también han diagnosticado, a través del CHAEA, el estilo de aprendizaje cercano a los estudiantes de secundaria. Por ejemplo, tanto en los trabajos de Adán (2002)

y Santibáñez *et al.* (2004a) con estudiantes de bachillerato, como en el estudio de Nevot (2004) con estudiantes de matemáticas, el estilo predominante fue el reflexivo. Estos resultados se pueden explicar debido a que en el contexto de la enseñanza se potencian aspectos como la observación y la asimilación de conocimientos, características del estilo de aprendizaje reflexivo, por encima de otros comportamientos como la creatividad y funcionalidad, más característicos de los estilos teóricos o activos.

El tercer objetivo ha sido relacionar el estilo de aprendizaje de este alumnado con sus perspectivas académicas. Los estudios sobre estilos de aprendizaje, además de diagnosticar el estilo propio del alumnado objeto de investigación, se han contrastado con otros aspectos, por ejemplo, la relación entre el uso de las TIC y los estilos de aprendizaje (García Cué, Santizo y Alonso, 2009), o se ha analizado junto con otras variables, por ejemplo, con el rendimiento académico (Adán, 2002) o con la orientación académica (Santibáñez *et al.*, 2004b). A partir de estas líneas de investigación, este trabajo ha analizado la relación entre el estilo de aprendizaje y las perspectivas del alumnado respecto de su futuro académico.

En este estudio se han controlado dos tipos de variables: la primera, la superación del curso académico y, la segunda, la elección de estudios.

Respecto a la primera variable, la superación del curso, se ha probado que la expectativa de superación corresponde mayoritariamente a los estudiantes con estilo de aprendizaje reflexivo. Estos datos están en línea con el trabajo de Adán (2002), en el que los alumnos con mayor rendimiento son los que poseen un estilo reflexivo, y con los trabajos de Gil y Sánchez (2012) y Antelm y Gil (2013), que relacionaban los problemas de fracaso escolar con los estilos activos y pragmáticos de los discentes. La explicación de estos resultados sigue la línea planteada anteriormente: la escuela impulsa el estilo activo y, como señala Choque (2009), los sistemas educativos no siempre atienden a las características propias de los estudiantes.

Respecto a la segunda variable, la elección de estudios, se ha comprobado que la expectativa de elección de carrera está relacionada con el estilo de aprendizaje. Así, los alumnos con estilo de aprendizaje reflexivo se proponen seguir estudiando bachillerato, seguramente porque este programa académico tiene las mismas exigencias cognitivas y afectivas que la ESO, como son, por ejemplo, la escucha, la observación, la discreción, etc. Y en el alumnado que es más activo o pragmático su elección de carrera se acerca a la formación profesional, donde las exigencias están más relacionadas con la puesta en práctica de nuevas ideas y con la toma de decisiones para resolver problemas. Estos resultados vendrían a señalar la importancia de los estilos de aprendizaje en la orientación y la tutoría (Adán, 2008).

El cuarto objetivo ha consistido en analizar la relación entre el estilo de aprendizaje con tres tipos de variables: la expectativa de rendimiento académico, la elección de carrera y la percepción del fracaso escolar. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de varianza. En este análisis se ha comprobado que existe una relación significativa entre la expectativa de rendimiento y el estilo de aprendizaje y, también, una relación significativa entre la elección de carrera y el estilo de aprendizaje. Estos resultados señalan la importancia del diagnóstico y el análisis de los estilos de aprendizaje, pues inciden tanto en el rendimiento escolar como en la elección de carrera. Además, no se han encontrado —con la excepción del constructo “situación”— diferencias significativas entre el estilo de aprendizaje y las causas del fracaso escolar. Con ello, se comprueba que la percepción de fracaso escolar no es distinta según el estilo de aprendizaje; el conjunto de alumnos con distintos estilos percibe de manera similar las causas del fracaso escolar.

Con este último grupo de conclusiones, se han puesto de manifiesto las implicaciones de los estilos de aprendizaje en la enseñanza, la orientación y la tutoría (Alonso *et al.*, 1997). No obstante, es posible mencionar otras áreas en la que se podría profundizar en

los estudios sobre estilos de aprendizaje, por ejemplo, clarificar si los métodos de enseñanza o las etapas de desarrollo son inadecuados para los estilos de aprendizaje.

Referencias

- Adán, I. (2002). *Estilos de aprendizaje, modalidades de bachillerato y rendimiento académico* [Tesis doctoral, UNED]. Madrid: UNED.
- Adán, I. (2008). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 59-76.
- Alonso C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Antelm, A. M. y Gil, A. J. (2013). El estilo de aprendizaje del alumnado en riesgo de abandono escolar. En Fidalgo, A. y Sein-Echaluce, M. L. (eds.). *Aprendizaje, innovación y creatividad* (pp. 630-634). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Behrman, J. y Taubman, P. (1986). Birth Order, Schooling, and Earnings. *Journal of Labor Economics*, 4 (3), 121-145.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7), 1-11.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Briggs, A. R. J. (2000). Promoting learning style analysis among vocational students. *Education + Training*, 42 (1), 16-23.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 183 (4), 33-66.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 225-256.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4), 1-9.
- Del Burgo, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid: Acento.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. (1975). *The Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Eyeang, E. (2010). La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica. *Aula*, 16, 215-230.
- Felder, R. M. y Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, G. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en los niños en situación de riesgo un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70.
- Gamoran, A. (2001). American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.
- García Cué, J. L., Santizo, J. A. y Alonso, C. M. (2009). Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (2), 1-14.
- García, M. C. (2003). La medición de la estructura organizativa. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12 (3), 163-176.
- Gil, A. J. y Sánchez, A. (2012). El estilo de aprendizaje del alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En Guerra, F., García-Ruiz, R., González, N., Renés, P. y Castro, A. (coords.). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Grau, R., Pina, T. y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos*, 9, 55-76.
- Gregorc, A. (1982). *Gregorc Style Delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- Guerrero, E. y Laffita, P. O. (2014). Experiencias de una capacitación sobre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. *Journal of Learning Styles*, 7 (14), 130-149.
- Heath, R. (1964). *The Reasonable Adventurer*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Hjörne, E. y Söljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63, 5-14.

- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Kolb, D. (1976). *The learning style inventory: Self-scoring test and interpretation*. Boston: McBer & Company.
- Krueger, A. B. y Whitmore, D. M. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: Evidence from project STAR. *Economic Journal*, 111, 1-28.
- Leibowitz, A. (1974). Home investment in children. *Journal of Political Economy*, 82 (2), 111-131.
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14 (1), 67-82.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16 (1), 210-232.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar en España. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en: Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Messick, S. (1994). Foundations of validity: Meaning and consequences in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 10 (1), 1-9.
- Nevot, A. (2004). Enseñanza de las Matemáticas basada en los Estilos de Aprendizaje. *Boletín de la Sociedad Española de Matemática Aplicada*, 28, 169-184.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (1), 373-391.
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P. y Almenárez-Moreno (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13 (3), 421-452.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: Pearson.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446.
- Ravn, B. (2003). The cultural context of children's learning and identity in England, France and Denmark. *Aula Abierta*, 82, 27-50.
- Riechmann, S. y Grasha, A. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of the Student Learning Style Scales Instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223.

- Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa*, 4, 54-59.
- Santibáñez, J., Adán, I., Gil, A. J. y Sáenz de Jubera, M. (2004a). Estrategias didácticas y estilos de aprendizaje, según sexo y modalidad de bachillerato cursada. En Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (eds.). *Actas I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Santibáñez, J., Adán, I., Gil, A. J. y Sáenz de Jubera, M. (2004b). Estilos de vida y estilos de aprendizaje como variables de orientación. En Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (eds.). *Actas I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Serra, C. y Palaudarias, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario*, 283-305.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 49-64.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38 (2), 218-235.

